جامعة الجزائر -3-
كلية العلوم السياسية والإعلام
قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية

إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر
بين الخطاب والواقع
2000-2010

رسالة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير
في التنظيمات السياسية والإدارية.
التخصص: إدارة الموارد البشرية.

إعداد الطالب: مجيد مسعودي

إشراف الأستاذة: د. سعاد العقون

لجنة المناقشة

د. بن عبد العزيز مصطفى.............رئيسا
د. مرازقة عبد الغفور..................عضوا
د. نايت عبد الرحمن ....عضوا

السنة الجامعية 1432/1433- 2011/ 2012

الإهـــــــــــداء

أهدي هذا العمل إلى

- والدي اللذين أدين لهما بكل نجاح

إلى

أفراد عائلتي وأصدقائي

الشكر

إني أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذة التي تفضلت بالإشراف على هذا العمل الدكتورة سعاد العقون، وذلك على ما أفادتنا به من نصائح وتوجيهات علمية وأكاديمية مهمة، وعلى ما بذلته من جهد طيلة مشوار هذا العمل

وأشكر كذلك كل من أعاننا على أنجاز هذه المذكرة

المقدمــة

لم تعد قوة ومكانة الدول اليوم تقاس بقوة وفعالية أنظمتها السياسية والاقتصادية، بقدر ما أصبحت تقاس بقوة وفاعلية وجودة أنظمتها التربوية ذلك أنه هو الجهاز الرسمي الذي يلقن العلوم والمعارف والقيم، ويزود المجتمعات بما تحتاج من موارد وقوى بشرية مؤهلة. لقد راهنت الكثير من الدول على أنظمتها التعليمية من أجل إقلاعها الاقتصادي وتنميتها الاجتماعية، ويمكن الإشارة في هذا الشأن إلى نموذج اليابان وبعض دول آسيا التي سميت بـ "النمور" إضافة إلى أمريكا وجل المجتمعات الغربية المتقدمة التي كان تركيزها على التعليم والتكوين، وكان لتأهيل واستثمار الرأسمال البشري دور حاسم في إقلاعها الاقتصادي والاجتماعي. وحين سئل صانع نهضة ماليزيا – محمد مهاتير– الذي كان قبل صعوده رئيسا للوزراء وزيرا للتربية مدة 10 سنوات، عن سر النهضة الشاملة لماليزيا، فأجاب: نحن ببساطة نخصص 30% من الدخل القومي الخام لقطاع التعليم سنويا. لهذا هناك من يدعو أن تكون وزارات التربية والتعليم العالي هي الوزارات السيادية والأولى في العالم العربي، وأن تحل من حيث الأهمية والسيادة والإنفاق محل وزارات الداخلية والأمن والدفاع.

إن من أكبر التحولات التي يعرفها العالم المعاصر، وخاصة في شروط العولمة والنظام الدولي الجديد ما ينعته ألفين توفلر بـ "تحول السلطة" أي تحولها من سلطة للمال والثروة والحكم إلى "سلطة للمعرفة" قوامها الأساسي امتلاك الاقتدار المعرفي والعلمي والتكنولوجي. ولذا فقد تحولت أساليب وآليات إنتاج وتوزيع واستهلاك وتوظيف المعرفة إلى "صناعة للمعرفة" مخططة وهادفة. ومؤكد أن حقول التربية والتعليم تعد بامتياز أهم حقول هذه الصناعة المعرفية وذلك على اعتبار أن مشاريع التعليم والتكوين قد أصبح ينظر إليها على أنها بمثابة "الهندسة الاجتماعية ingénierie sociale"، لهذا فالإنخراط بفاعلية وايجابية في هذا الزمن العولمي الجديد يتطلب توفر المجتمع على شروط امتلاك التأهيل والاقتدار المعرفي والتقني لبناء "مجتمع الجدارة société de la méritocratie" القادر على اقتحام تحديات التنافسية والانفتاح الاقتصادي والثقافي والسياسي والحضاري.

وعلى هذا تحرص كل الأمم والدول المتحضرة على جعل العناية الفائقة بالأنظمة التربوية وتجعلها محور اهتمامها وتعطي للمدرسة التي هي البيئة الشرعية لممارسة التعليم ونشر المعرفة. المكانة الرفيعة التي تستحقها فالدور البنائي الخطير المسند إلى المدرسة يفرض على المجتمع أن

يحيطها بالرعاية الكاملة في كل آن وحين، ولأن عالمنا الذي نعيشه اليوم موسوم بالتغيرات والتحولات السريعة في شتى المجالات: السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية سواء على المستوى القطري أم على المستوى الدولي، فإن الدعوة إلى إصلاح النظم التربوية أصبح يفرض نفسه بقوة بغية مواكبة هذه المستجدات ومسايرة هذه المتغيرات.

وفي الجزائر، ومع مطلع القرن 21م تعالت الأصوات وظهرت الخطابات الرسمية وغير الرسمية، تنادي كلها بالتعجيل في إصلاح المنظومة التربوية بحجة أنها لم تعد تستجيب لمتطلبات العولمة الزاحفة، ولا للتحولات الوطنية العميقة. وإذا كانت كل الأصوات والخطابات باختلاف التوجهات والإيديولوجيات متفقة على حتمية الإصلاح، غير أنها غير متفقة بالمرة على كيفية الإصلاح وعلى السبيل الذي يجب أن تسلكه المدرسة الجزائرية. لقد انقسمت النخبة عندنا إلى فريقين، فريق يرى أن الإصلاح لا بد أن يتجه إلى نشر العلوم والمعارف وتعليم التقنية والتكنولوجيا، مع ربط هذا الإصلاح بالتوجهات العلمية والقيم الإنسانية المشتركة، والفريق الآخر هو عكس الأول حيث يرى أن الإصلاح يجب أن يسعى ابتداءا إلى ترسيخ القيم والمبادئ المرتبطة بهوية وثقافة التلميذ الوطنية مع عدم نكران ضرورة التفتح على العالم وعلى العلوم التي يزخر بها. لقد تأثر الإصلاح التربوي بالجزائر بعاملين أساسيين، العامل الأول يتعلق بالبعد الوطني، حيث تزامن الإصلاح مع أزمة متعددة الأوجه عاشتها الجزائر طيلة التسعينات، وكان لموضوع اللغة والهوية الأثر البارز على هذا الإصلاح، والعامل الثاني أن الإصلاح جاء في ظرف دولي يحاول أن يؤسس شروط ثقافة كونية جديدة مكرسة لقيم ومفاهيم العولمة والشراكة والانفتاح والتحاور والمنافسة واحتضان التمايز اللغوي والاختلاف بين الثقافات والأعراف والحضارات. إنه بعد مرور حوالي أربعة عقود من الاستقلال ما زلنا نتساءل عن نوع المدرسة التي نريدها أهي المدرسة التي تهتم بقضايا الوطن، وتستوعب في برامجها قيم الأمة ومقوماتها أم هي المدرسة التي تهتم بقضايا الإنسان من حيث هو إنسان وبالعلم والفكر ولا تعير اهتماما للخصوصيات الوطنية وللقيم الروحية.

إن بحثنا هذا وفي سبيل تسليط الضوء على إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر لا يهتم بالأمور البيداغوجية التقنية الدقيقة بقدر ما يهتم بالأمور الأساسية التي تحدد وتتحكم في مصير المنظومة التربوية، وقد ركزنا على الأبعاد الإيديولوجية والفكرية والتاريخية لإشكالية الإصلاح التربوي

بالجزائر، ولاسيما فيما يتعلق بنقد وتحليل ما يروج حولها من أقوال وفهوم وخطابات، لذلك مما تهدف إليه هذه الدراسة البحث في إصلاح المنظومة التربوية من حيث إبراز بعض أبعادها ودلالاتها وارتباطاتها المعقدة بمجمل التحولات الفكرية والاجتماعية التي تجتازها الجزائر، والكشف عن القوى والنخب التي أثرت في هذا الإصلاح، والكشف عن الأسس والخلفيات التاريخية والتصورات الفكرية والإيديولوجية التي يتأسس عليها خطاب الإصلاح التربوي بالجزائر وكذا محاولة تجاوز الخطابات إلى معرفة واقع الإصلاح التربوي.

دوافع اختيار الموضوع:

الدوافع الذاتية:

من خلال قراءتنا لبعض الكتب التي تهتم بقطاع التربية بالجزائر، لاحظنا أن المنظومة التربوية عندنا تتحكم وتؤثر فيها ظروف وعوامل سياسية وإيديولوجية أكثر من عوامل علمية وبيداغوجية لهذا ومن منطلق تخصصنا في العلوم السياسية رأينا أن نبحث في هذا الموضوع لنكشف عن حقيقة الإصلاح التربوي الأخير والذي أدى إلى الكثير من الاختلاف والتضارب بين مختلف فعاليات المجتمع.

الدوافع العلمية والأكاديمية:

– كثيرة هي البحوث العلمية التي عنيت بموضوع التربية، غير أن البحوث الأكاديمية التي اهتمت بالبحث عن إصلاح المنظومة التربوية بشيء من النقد والتحليل هي قليلة خاصة وأن هذه الدراسة تغطي حوالي 10 سنوات من سنة 2000 إلى 2010، فمن باب التوسع العلمي في هذا الموضوع المهم اخترنا هذا البحث.

– قابلية هذا الموضوع للدراسة العلمية والأكاديمية، لا يخفى أن موضوع التربية مجال علمي خصب له ارتباطات بمختلف فروع المعرفة كالسياسة والاقتصاد والاجتماع والإحصاء وغير ذلك. فالباحث في هذا الموضوع لا بد أن تكون له معطيات ومعلومات من هذه المعارف لكي يكون بحثه أكثر دقة وعلمية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث فيما يلي:

- يبحث في الجذور التاريخية لقطاع التربية بالجزائر، والمتمثلة في مرحلة ما بعد العهد الكولونيالي.

- يبحث في صراع النخبة على قطاع التربية بالجزائر وعلى جذور وأسباب هذا الصراع.

- يسمح هذا البحث بمعرفة مختلف الظروف البيئية الداخلية والخارجية عشية إصلاح المنظومة التربوية.

- تسليط الضوء على تأثير التوجهات السياسية والإيديولوجية على إصلاح المنظومة التربوية، وكذا تأثير العولمة على هذا الإصلاح.

- وتكمن أهمية هذا البحث كذلك في كونه يغطي 10 سنوات تبدأ من بداية الإعلان عن لجنة الإصلاح إلى غاية تخرج دفعات الإصلاح، وهذا ما يسمح لنا بالحكم على نجاح أو فشل الإصلاح.

الإشكالية:

إن لجنة الإصلاح التي تم إنشائها سنة 2000 من أجل إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر، انقسم الخطاب التربوي بشأنها بين أقلية مؤيدة داعمة، وبين أغلبية مستنكرة ناقدة لأعضائها وللقرارات التي خرجت بها مما جعل الكثير يطرح هذه الإشكالية:

هل إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر في سنة 2000 كان نابعا من منطلقات بيداغوجية وعلمية بحتة، أم أن للاعتبارات السياسية والإيديولوجية – سواء كانت هذه الاعتبارات وطنية أم دولية– دور تأثير على هذا الإصلاح؟

وللإجابة على هذه الإشكالية تطرح مجموعة من الأسئلة نفسها:

- ما هي الظروف التاريخية التي تطورت في خضمها المنظومة التربوية؟

- ما هي مختلف الظروف البيئية الداخلية والخارجية عشية الإصلاح؟

- ما هي المنطلقات والخلفيات الإيديولوجية لأعضاء لجنة الإصلاح؟

- كيف أثرت التحولات الوطنية والدولية على هذا الإصلاح؟

– ما هي نتائج وآثار الإصلاح التربوي على أرض الواقع؟

حدود الإشكالية:

الحدود الزمانية: دراستنا تمتد من سنة 2000 وهي السنة التي أعلن فيها بدء إصلاح المنظومة التربوية بإنشاء لجنة الإصلاح التي خولت لها هذه المهمة، وتنتهي أي الدراسة إلى سنة 2010، ففي هذه السنة تخرجت دفعة الإصلاح الثانية، أي أننا بالإمكان أن نقف على آثار ونتائج الإصلاح، كما لا تهمل هذه الدراسة الظروف التاريخية للمنظومة التربوية بالجزائر، وبالتالي درسنا في هذا الصدد تطور قطاع التربية بعد الاستقلال إلى غاية 2000، وهذا بالقدر الذي يخدم موضوعنا الرئيسي.

الحدود المكانية: الدراسة تتعلق بالمنظومة التربوية بالجزائر.

الحدود من حيث الموضوع: إذا قلنا المنظومة التربوية دخل في ذلك ثلاثة قطاعات قطاع التربية الوطنية، قطاع التكوين، قطاع التعليم العالي، ونحن في بحثنا نقتصر على قطاع التربية الوطنية.

الفرضيات:

الفرضية المركزية:

كان لصراع النخبة على قطاع التربية أثر كبير على الإصلاح التربوي الأخير بالجزائر.

الفرضيات الثانوية:

– تعود جذور صراع النخبة على قطاع التربية إلى ما بعد العهد الكولونيالي.

– كان للبعد الدولي وللعولمة تأثير كبير على الإصلاح.

– أثرت صراعات النخبة بالسلب على المنظومة التربوية وإصلاحها.

أدبيات الدراسة:

من البحوث العلمية الأكاديمية التي تكلمت عن المنظومة التربوية وقطاع التربية عموما، وذلك من زوايا ورؤى مختلفة، نذكر:

1- رسالة دكتوراه دولة للباحثة سعاد العقون[1]، بعنوان "دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ" عالجت موضوع التنشئة السياسية للتلميذ الجزائري في المرحلة الأساسية من التعليم، خلصت في دراستها إلى فشل المدرسة الأساسية في إنشاء الذات السياسية لدى التلاميذ.

2- رسالة ماجستير للباحث عبد المجيد سراط[2]، بعنوان "التخطيط التربوي" تكلم عن التخطيط والإصلاح التربوي في بعض الدول، منها الجزائر، وتكلم بشكل مختصر عن الإصلاح التربوي بالجزائر.

3- رسالة ماجستير للباحث لقمان مفراوي[3]، بعنوان "أزمة الهوية في السياسة التعليمية"، تكلم في بحثه عن الهوية المراد بناءها من خلال السياسة التعليمية خاصة بعد الإصلاحات التربوية الأخيرة.

4- رسالة ماجستير للباحثة حروش رفيقة[4]، بعنوان "تنظيم وتسيير المؤسسات التربوية بالجزائر" بحثها كان حول إشكالية التسيير التربوي في نجاح المدرسة في مهمتها، ورأت أن الإصلاح التربوي قد فشل بعد مرور سنتين من تطبيقه بسبب سوء تسيير المؤسسات التربوية.

5- رسالة ماجستير للباحثة فرحاة سميرة، بعنوان "الرسالة المدرسية في تحقيق الاستقرار السياسي والسيطرة الفكرية على ضوء تحليل مضمون كتاب مدرسي لمادة التربية المدنية لتلاميذ السنة

---

[1] سعاد العقون، "دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم السياسية والإعلام، 2005.

[2] عبد المجيد سراط، "التخطيط التربوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم الاقتصادية والتسيير، 2006.

[3] لقمان مفراوي، "أزمة الهوية في السياسة التعليمية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم السياسية والإعلام، 2005.

[4] رفيقة حروش، "تنظيم وتسيير المؤسسات التربوية الجزائرية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم الإقتصادية والتسيير، 2006.

الأولى أساسي في الجزائر"[1] دراسة استهدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرسالة المدرسية من قيم وثقافة سياسية وإيديولوجية المعبر عنها في البرنامج المدرسي والتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

6- رسالة ماجستير للباحث مراد سبرطعي[2]، بعنوان "واقع الإصلاح التربوي بالجزائر" تكلم بشيء من النقد والتحليل عن مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، ولعل هذا البحث هو الأقرب إلى موضوعنا، لكنه يقتصر فقط على مشروع لجنة الإصلاح وإلى غاية 2005.

7- رسالة ماجستير للباحثة صياد بادية[3]، بعنوان "الإصلاح الإداري في الجزائر (2007-2009) ربطت في بحثها بين الإصلاح الإداري وإصلاح المنظومة التربوية كدراسة حالة.

8- رسالة ماجستير للباحث مرابط عبد الحكيم[4]، بعنوان "التعليم الأساسي والتنشئة السياسية في الجزائر" تساءل عن مدى اهتمام المواثيق الثورية والدستورية والمنظومة التربوية بالتنشئة السياسية، وخلص إلى أن التنشئة السياسية الممارسة من طرف التعليم الأساسي لم تحقق الغرض منها. ولعل هذه الدراسة شبيهة برسالة الدكتوراه التي مرت معنا أول الأمر.

فهذه البحوث كما رأينا تطرقت إلى قطاع التربية بالجزائر، فهناك من ربط التربية بصنع السياسة العامة، وهناك من ربطها بالإصلاح الإداري، وهناك من ربطها بالتسيير، وبحثنا يختلف عن هذه البحوث من حيث الفترة الزمنية، ومن حيث الرؤية التي يتناول بها إصلاح المنظومة التربوية.

---

[1] سميرة فرحاة، "دور الرسالة المدرسية في تحقيق الاستقرار السياسي والسيطرة الفكرية على ضوء تحليل مضمون كتاب مدرسي لمادة التربية المدنية لتلاميذ السنة أولى أساسي في الجزائر"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم السياسية والإعلام، 2007.

[2] مراد سبرطعي، ""واقع الإصلاح التربوي بالجزائر"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة: قسم علم الاجتماع، 2008.

[3] بادية صياد، "الإصلاح الإداري في الجزائر، دراسة حالة المنظومة التربوية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم السياسية والإعلام، 2008.

[4] عبد الحكيم مرابط، "التعليم الأساسي والتنشئة السياسية في الجزائر (تجربة المدرسة الأساسية)"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم السياسية والإعلام، 2008.

المناهج والإقترابات:

اقتضى هذا البحث استخدام مجموعة من المناهج والاقترابات والمتمثلة في:

- **المنهج الوصفي:**

يعتمد هذا المنهج على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا، وهو طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية أو مشكلة اجتماعية. واستخدمنا هذا المنهج حين أردنا معرفة حقيقة وواقع المنظومة التربوية بالجزائر خاصة أثناء تطورها التاريخي، وكذلك أثناء بحثنا عن لجنة الإصلاح وأيضا حين أردنا معرفة بعض آثار الإصلاح.

- **منهج تحليل المضمون:**

ويستعمل هذا المنهج في تحليل الخطابات السياسية المختلفة وتحليل البيانات والمواد الإعلامية من أجل الوصول إلى استدلالات واستنتاجات صحيحة ومتطابقة في حالة إعادة البحث والتحليل، ويمتاز هذا النوع من التحليل بالاعتماد على التقارير والسجلات الرسمية فتستخرج منها الاتجاهات الحقيقية المعبرة عن واقع معين، واستخدمنا هذا المنهج في تحليل الخطابات السياسية والتربوية التي تصدر من المسؤولين وبعض النخب المثقفة، وكذلك في تحليل بعض الخطابات الدولية كخطاب العولمة، لما لهذا الخطاب من علاقة مع الإصلاح التربوي.

- **المنهج النقدي:**

استعملنا هذا المنهج لمحاولة قراءة واقعنا التربوي من خطابات وبنيات وتوجهات فكرية، وقرارات وسياسات تربوية، من حيث الخلفيات والدوافع والآثار. إن استخدام هذا المنهج يمكننا من الوقوف على حقيقة وأبعاد المشكلة التربوية بالجزائر.

- **اقتراب النخبة:**

وقد استخدمنا هذا الاقتراب أثناء دراستنا للنخبة التي تتحكم في مصير التربية بالجزائر، ونعني بها النخبة المثقفة بالخصوص، ولا نعني بها النخبة السياسية والاقتصادية. وقد اعتمدنا على هذا الاقتراب لتحديد الخلفية الإيديولوجية والفكرية والتعليمية لأعضاء لجنة الإصلاح، وللجنة التي تحكمت في مصير التربية بالجزائر منذ الاستقلال، ومن ثم معرفة مدى تمثيلية تلك النخب للمجتمع أو

للمصالح الاجتماعية، وعن تصوراتهم عن ذواتهم وغيرهم، وتحليل خطاباتهم ومعرفة العلاقة بين مختلف النخب.

تحديد المصطلحات:

الإيديولوجيا:

تعني نظرية معينة سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية يسير عليها مجتمع معين، وتؤثر في تصرفات كل إنسان يعيش في هذا المجتمع الذي تنطبق عليه هذه النظرية، بما في ذلك أثرها على التربية ونظم التعليم، وتعبر الإيديولوجيا عن حاجات ومصالح فئة من الفئات الاجتماعية، ويرى المفكرون أنه بالصراع الإيديولوجي والسياسي لا يسمح بمعالجة مسائل علمية بحتة، لهذا ينادي الكثير أن يكون التعليم والإصلاح التربوي مجردا من التوجهات الإيديولوجية.[1]

الخطاب:

نقصد به مختلف الأقوال والنصوص والرؤى والمواقف خاصة الرسمية منها، وما يوازيها ويسير في فلكها حول قضايا الإصلاح التربوي[2] بالجزائر.

النخبة:

هي جماعة أو طبقة حصرية، وعادة ما تكون صغيرة العدد ومنتقاة بعناية وتمتلك مزايا تتمثل إما في التعليم الراقي أو التدريب المتخصص أو الوضع الاجتماعي المميز أو السلطة السياسية أو الحزبية أو القوة العسكرية أو قوة المال والأعمال، ومن أنواع النخب، النخبة الثقافية والفكرية والتي لها أهداف للرقي بعقل ووجدان ومشاعر المجتمع، وهي تحمل لواء الثقافة وتتبنى قضايا الجماهير وتمارس النقد العلمي، ويعلو صوتها أحيانا من أجل تصويب المسار، ولا تعمل النخبة المثقفة من أجل الوصول إلى الحكم، ولكنها تهتم بتنمية وخلق ثقافة سياسية لنمط السلطة والحكم، وقد تتعاون مع النخب الأخرى لتسيير المجتمع وفقا للنسق الثقافي.[3]

---

[1] أماني غازي جرار، التربية السياسية، السلام، الديمقراطية، حقوق الإنسان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع، 2008، ص 202.

[2] مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1999، ص 18.

[3] أحمد مختار الجمال، "النخبوية"، مجلة شؤون عربية، العدد 141، ربيع 2010، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، مطبعة جامعة الدول العربية، ص 140.

الفرق بين التربية والتعليم (éducation):

هناك من يجعلها شيئا واحدا، وهناك من يقول إن التربية عملية عامة والتعليم أضيق ويقع داخل عملية التربية، لأن التربية تتجه إلى العادات والسلوك والقيم الأخلاقية والتفكير ومظاهر الشخصية، في حين نرى في التعليم عملية تتجه كجزء من التربية إلى المعرفة والتفكير دون أي مظهر آخر من مظاهر تربية الطفل لمعناها الشامل، فالمعلم يعلم في الصف المواد المختلفة، والمربي يفعل ذلك ولكنه فوق ذلك يساعد الطفل على تكوين عادات وأنماط سلوكية مختلفة، ولكن رغم ذلك فعلينا عدم المبالغة في الحديث عن الفروق بين التربية والتعليم وأن نكون منتبهين إلى نقاط الاتصال والتداخل بينهما.[1]

الفرق بين النظام والمنظومة (system):

يستعملان بمعنى واحد، ويعني هذا المفهوم مجموعة من الأشياء ذات علاقة فيما بينها أو هو وحدة متكاملة فعالة مكونة من عدة مكونات تتواصل فيما بينها وتتأثر أي من مكوناتها بالمكونات الأخرى.[2]

لقد تعمدنا الحديث عن تلك المصطلحات(اي المنظومة والتربية) للوصول إلى أن المنظومة التربوية أو النظام التربوي يدلان على مفهوم واحد وكذلك المنظومة التعليمية أو النظام التعليمي يدلان على شيء واحد، والحقيقة أن كل كاتب يستعمل إحدى هذه العبارات وينوع أحيانا بينها. ونحن في بحثنا استعملنا هذه المصطلحات بمعنى واحد، وإن كان غالب استعمالنا هو المنظومة التربوية كما جاءت في العنوان.

الأزمة التربوية:

الأزمة التربوية في دلالتها الأكثر عمومية هي مجموعة من العوائق والمشكلات والعراقيل والتوكعات التي يعاني منها قطاع التربية والتي تشلّ حركيته العادية، وتخلخل أو تعوق سيره الطبيعي

---

[1] عبد الله الرشدان، نعيم جعنيلني، المدخل إلى التربية والتعليم، (الطبعة الثانية)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 1997، ص 16.

[2] مجدي عزيز إبراهيم، معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب، 2009، ص 978.

أو تجعله محدود المردودية والكفاية غير مستجيب، بشكل فعال، لمجمل الأهداف والغايات والمقاصد التي من المفترض أن يسير باتجاه تحقيقها.[1]

الخطة:

جاء بحثنا هذا في أربعة فصول مترابطة، الفصل الأول يتعلق بالجانب التنظيري للمنظومة التربوية والإصلاح التربوي، حيث تكلمنا عن مفهوم المنظومة التربوية وأبعادها البنائية الاقتصادية والسياسية والثقافية، ثم عرضنا النظريات السوسيولوجية المفسرة للنظم التربوية والمتمثلة في الاتجاه الوظيفي والاتجاه الماركسي والاتجاه النقدي، وفي الأخير تكلمنا عن مفهوم ونظريات الإصلاح التربوي والمتمثلة في الاتجاه الوظيفي والاتجاه الراديكالي. في الفصل الثاني تكلمنا عن الخلفيات التاريخية للمنظومة التربوية والدوافع الحقيقية للإصلاحات التربوية والظروف التي حدث فيها الإصلاح، وكذلك عن أهم هذه الإصلاحات. هذا الفصل الثاني يمكن اعتباره بمثابة المقدمة التي بفضلها يمكن فهم حقيقة الإصلاح التربوي والصراع الذي حدث من أجله والمؤثرات الداخلية والخارجية التي أثرت عليه. لهذا في الفصل الثالث عالجنا مختلف الرهانات والمؤثرات على إصلاح المنظومة التربوية بداية من الوضع الداخلي ثم انتقلنا إلى الوضع الدولي والضغوطات التي أثرت أو ساهمت في الإصلاح. في الفصل الرابع والأخير أردنا من خلاله أن نعرف انعكاسات المؤثرات الداخلية والخارجية على هذا الإصلاح وهذا بمعرفة واقع الإصلاح من الإنجازات والإخفاقات ومن حيث الإيجابيات والسلبيات، وكذلك تكلمنا في نهاية الفصل عن شروط ومستلزمات مشروع إصلاحي تربوي يمكنه تجاوز الأزمة التربوية بالجزائر.

[1] محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي، مرجع سابق، ص 19.

الفصل الأول:

الإطار النظري للمنظومة التربوية وللإصلاح التربوي

المبحث الأول: مفهوم المنظومة التربوية وأبعادها البنائية

المطلب الأول: مفهوم التربية والمنظومة التربوية

المطلب الثاني: الأبعاد البنائية للمنظومة التربوية (البعد الاقتصادي، السياسي، الثقافي)

المبحث الثاني: الاتجاهات النظرية السوسيولوجية المفسرة للنظم التربوية

المطلب الأول: الاتجاه الوظيفي (التعليم وبقاء النسق)

المطلب الثاني: الاتجاه الماركسي (التعليم وإعادة إنتاج علاقات السيطرة)

المطلب الثاني: التربية النقدية (هنري جيرو)

المبحث الثالث: مفهوم ونظريات الإصلاح التربوي

المطلب الأول: مفهوم الإصلاح التربوي

المطلب الثاني: المرجعيات النظرية للإصلاح التربوي

أ- الاتجاه الوظيفي ومنظور التوازن / المرجعية الليبرالية

ب- الاتجاه الراديكالي ومنظور الصراع / المرجعية النقدية

الفصل الأول: الإطار النظري للمنظومة التربوية وللإصلاح التربوي

من العلامات البارزة الموجودة في كل دولة نمو ذلك النسيج المعقد والمسمى المنظومة أو النظام التربوي، والذي أصبح يتداخل مع النظم الاقتصادية والسياسية والثقافية، وقد اكتسبت المنظومة التربوية أهمية كبيرة في العصر الحديث حيث يزداد ارتباط هذه المنظومة ببقية النظم الاجتماعية الأخرى، وإيديولوجية المجتمع الذي يعمل فيه، وفي ضوء هذه الأهمية بدأت العلوم الاجتماعية تولي اهتماما كبيرا بدراسته، وظهر فرع متخصص يطلق عليه "علم اجتماع التربية" الذي يهتم بدراسة العلاقة بين النظام التربوي والمجتمع. لهذا ومن أجل الإحاطة بموضوع المنظومة التربوية ارتأينا أن نعالجه في هذا الفصل التنظيري في ثلاث نقاط أساسية: أولا نتطرق إلى المنظومة التربوية من حيث المفهوم وأبعادها البنائية. ثانيا: نتكلم عن الاتجاهات النظرية والتي تكلمت بإسهاب عن النظام التربوي باعتباره الجهاز الذي يلقن المعارف والقيم والأفكار وغير ذلك. وذلك في ثلاث اتجاهات: الاتجاه الوظيفي، الاتجاه الماركسي، والاتجاه النقدي، وفي النقطة الثالثة نتحدث عن الإصلاح التربوي من حيث مفهومه ونظرياته.

المبحث الأول: مفهوم المنظومة التربوية وأبعادها البنائية

ذهب كثير من العلماء إلى أنه يوجد عدد قليل من النظم التي مكن اعتبارها نظما أساسية أو محورية، بحيث يكون لها تأثير متعاظم على باقي النظم، فقد ميز أحد الباحثين "هرتزل" الميادين النظامية أو المحورية والمتمثلة في النظام الاقتصادي، النظام السياسي، النظام الديني، النظام التربوي، نظام الاتصال، النظام الصحي، وعليه يعد النظام التعليمي من أهم وأبرز النظم الاجتماعية، وقبل أن نتطرق إلى التعرف على المنظومة التربية نرى أنه من المفيد أن نعطي تعريفا للتربية وبعضا من خصائصها.

المطلب الأول: مفهوم التربية والمنظومة التربوية

مفهوم التربية: أعطيت للتربية تعاريف كثيرة جدا، منها هذا التعريف:

التربية عملية معقدة، وهي توسط ذكي ومقصود بين راشد وناشئ، وتساعد الإنسان منذ صغره على التكامل التدريجي في جميع جوانب شخصيته، بحيث يستطيع التفكير في أمور حياته والتعامل معها، ويستطيع بالتالي مواجهة الظروف التي تصادفه حيث يمكنه أن يتكيف معها ويحافظ على بقائه[1].

خصائص التربية: تتسم التربية كعملية بعدة خصائص يمكن حصرها في:

1- التربية عملية معقدة، فأهدافها معقدة وطرائقها كثيرة ومتنوعة.

2- التربية عملية مستمرة، بمعنى أنها تنتقل من جيل إلى جيل آخر في المجتمع.

3- التربية عملية نمو فردي واجتماعي: فهي عملية هادفة واعية تتجه إلى أهداف محددة تحقق مصالح الفرد والجماعة على السواء.

4- التربية عملية تفاعلية، وذلك من خلال علاقات التفاعل التي تتم بين المتعلم والمعلم والبيئة الاجتماعية.

5- التربية عملية تكيف، حيث تقوم التربية بتكييف الفرد مع الواقع المحيط به.

6- أخيرا التربية طريقة ونظام: بمعنى أن التربية تتم وفقا لمنهج معين وطرائق ووسائل مفصلة، كذلك هي نظام له فلسفة وإيديولوجية وأهداف عليا، ويتفق (أي النظام) مع فلسفة وإيديولوجية المجتمع الذي تعمل فيه[2].

---

[1] عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، مرجع سابق، ص 14.

[2] أحمد فاروق، شبل بدران، أسس التربية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1994، ص 23.

تعريف المنظومة التربوية:

المنظومة التربوية من الكلمات الحديثة على الأقل في مفهومها الاصطلاحي وهي تعني في الاستعمال الحديث الإطار الذي يندرج تحته كل ما يتعلق بالتربية والتعليم من فلسفة وأهداف وسياسة ومناهج وبرامج وطرائق وإدارة وإعداد معلمين وهيكل وسلم تعليمي، وغير ذلك، وهذه العناصر التي تتكون منها المنظومة التربوية يفترض فيها أن تكون مترابطة متناسقة متكاملة، يرتبط بعضها ببعض، ويكمل بعضها بعضا ويترتب بعضها على بعض إلى درجة أنه يمكن ترتيبها في شكل رأسي عمودي أو هرمي والمنظومة التربوية في أي مجتمع تكون وثيقة الارتباط بنظم المجتمع الأخرى: اجتماعية، اقتصادية، سياسية يتبادل التأثير والتأثر معها، ولا يمكن أن ينظر أو يخطط لها بمعزل عن هذه النظم[1] والأنظمة التربوية تعتبر صورة لحياة المجتمع تعكس فكره الاجتماعي وتشير إلى مدى نموه وتطوره وتحدد طموحه وتطلعاته المستقبلية[2].

خصائص المنظومة التربوية:

لأي منظومة تربوية خصائص معينة وهي:

1- هناك حلقات أو مراحل تعليمية مترابطة.

2- تنطلق المنظومة التربوية من بداية واحدة حيث يبدأ باستيعاب جميع الناشئين ويضعهم تحت ظروف موحدة لعدة سنوات ليبدأ بعدها في التفرع.

3- تكون المنظومة التربوية واسعة في المدخل (الصف الأول ابتدائي) حيث يستوعب كل من يلتحق بسن التمدرس، ويكون هناك حد معين من السنوات الإجبارية التي يتعين على التلميذ أن يقضيها.

4- قمة أي منظومة تربوية والمتمثلة في التعليم العالي ضيقة ومحدودة.

5- توجد بين القمة والقاعدة تفرعات مختلفة ومتنوعة من حيث التخصصات وفرص العمل[3].

---

[1] عمر محمد التومي: الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق، ليبيا: المنشأة العامة للنشر والتوزيع: 1985، ص ص 94- 96.

[2] محمد مقبل عليمات، النظام التربوي الأردني في ضوء الأنظمة التربوية المعاصرة، الأردن: جامعة اليرموك، بدون تاريخ النشر، ص 8.

[3] المصدر نفسه، ص ص 14- 15.

بنية المنظومة التربوية:

لكل منظومة تربوية مراحل وحلقات تعليمية معينة وتكون مرتبة ومتدرجة ومترابطة وكل مرحلة تتميز بأهداف محددة، وبرامج تعليمية معينة ويتفاوت عدد هذه المراحل من بلد لآخر والمتمثلة في:

1- مرحلة ما قبل المدرسة وتسمى بدور الحضانة أو رياض الأطفال. 2- المرحلة الابتدائية. 3- المرحلة المتوسطة. 4- المرحلة الثانوية. 5- مرحلة التعليم العالي[1].

العوامل المؤثرة في المنظومة التربوية:

تختلف النظم التربوية من بلد لآخر ومرد ذلك اختلاف الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية لكل بلد، ودرس كثير من العلماء علاقة الأنظمة التربوية بهذه الظروف مثل عالم الإحصاء الفرنسي –إيفازير– حيث بين العلاقة بين الدين والسلالة والمناخ مع التعليم وشنايدر الألماني، الذي اهتم بالعوامل التي أثرت في نظريات التربية كشخصية الأمة والموقع الجغرافي والتاريخ والدين[2].

وكان العالم هانز (Hans) أشهر هؤلاء حيث حدد العوامل المؤثرة في النظم التربوية إلى ثلاث مجموعات: 1-مجموعة العوامل الطبيعية. 2-مجموعة العوامل الدينية. 3-مجموعة العوامل الدنيوية أو الإنسانية. ويقصد بالعوامل الطبيعية العوامل التي لا دخل للإنسان فيها وهي العوامل الجنسية أو العنصرية والعوامل اللغوية والعوامل الجغرافية والاقتصادية، ويقصد بالعوامل الدينية العوامل التي تتصل بمسائل العقيدة أما العوامل الدنيوية فيقصد بها العوامل التي تتصل بالحركات الإنسانية أي تلك الأفكار التي ابتكرها الإنسان لإصلاح عالمه كالاشتراكية والقومية[3].

أهمية المنظومة التربوية وأهدافها:

تزداد أهمية التربية كنظام اجتماعي مع تقدم المجتمع وازدهاره، فكلما سار المجتمع في طريق التصنيع والتحديث والتعقيد أصبحت النظم التربوية أكثر تعقيدا وأشد اتصالا ببقية المجتمع ويصبح نظام التعليم مطلبا ضروريا بين مطالب الاقتصاد بوصفه حلقة الاتصال بين حاجات العلم والقوى البشرية المطلوبة لإنجاز هذه الأعمال. كما يلعب النظام التعليمي دورا هاما في تحديد حجم وطبيعة القيم التي يراد توجيهها، ومن الأهداف التي يتطلع النظام التعليمي لتحقيقها نجد: الأهداف الإدراكية

---

[1] المصدر نفسه، ص 22.

[2] المصدر نفسه، ص 22.

[3] عبد الغني جواد، الإيديولوجيا والتربية، (الطبعة الثانية)، لبنان: دار الفكر العربي، 1976، ص 131.

(المعرفية) التي تعنى بتعليم الأفراد المهارات والمعارف. ونجد الأهداف القيمية: أي إعداد الأفراد لكي يكتسبوا المواطنة وخلق مواطن يحتفظ بالقيم الصحيحة للحياة. وثالث هذه الأهداف تتمثل في التنشئة الاجتماعية بجعل الأفراد يدخلون في علاقات شخصية متبادلة مع الآخرين.

وأخيرا الحراك الاجتماعي، حيث يتمكن الأفراد من الارتقاء في السلم الاجتماعي وتحسين ظروفهم[1].

المطلب الثاني: الأبعاد البنائية للمنظومة التربوية

يمكن تحديد الأبعاد البنائية للمنظومة التربوية من خلال علاقتها بثلاثة أبعاد أساسية في المجتمع وهي البعد الاقتصادي، البعد السياسي، البعد الثقافي.

البعد الاقتصادي

كانت النظرة إلى التعليم قديما أنه مجرد خدمة تقدم للفرد دون عائد من ورائها ومن هنا جاءت النظرة إلى التعليم على أنه استهلاك وبمرور الوقت لاحظ عديد من المختصين الفروق الجوهرية بين المتعلم والأمي في ميدان العمل، وذلك في عديد من المجالات مثل القدرة الإنتاجية وسرعة مواكبة التطورات أو التحسينات في أساليب الإنتاج، ومن هنا بدأت النظرة إلى الإنفاق على التعليم تتغير تدريجيا وبدأ مفهوم رأس المال البشري في الشيوع بين علماء الاقتصاد والمهتمين بالتربية[2].

وقد أبرز كثير من العلماء الأهمية القصوى لرأس المال البشري، وكان أبرزهم آدم سميث 1776 في كتابه "ثروة الأمم" الذي يعتبر أول من أسهم إسهاما واضحا وفاعلا في ربط الصلة بين مجالي التربية والاقتصاد، وانطلق آدم سميث تجاه فلسفة إصلاحية تمثلت في إصلاح النظم التربوية في ذلك العصر، وجعلها أكثر كفاءة وقد فضلا العالمان ريكاردو Ricardo ومالتيسMalthus الاعتماد على التعليم كعامل أساس لتنمية الإنسان، ثم جاء سينيور Senior وجون ميل John Mill ليتفقا مع آراء آدم سميث، وأكد سينيور أن قيمة رأس المال البشري قد فاقت قيمة الأسهم لرؤوس الأموال في بريطانيا العظمى ومن العلماء الذين أكدوا أهمية التربية في زيادة النمو الاقتصادي نجد عالم الاقتصاد فون ثونين Von Thunen، ألفريد مارشال Alferd Marshal، ماكس فيبر وأكد

[1] حمدي علي احمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1997، ص ص 18– 20.

[2] محمد حسنين العجمي، الإدارة والتخطيط التربوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2008، ص 466.

هؤلاء العلماء أن أهم رأس المال هو رأس المال البشري الذي يستثمر في الإنسان باعتبار أن الإنسان هو أداة التنمية[1].

العوامل التي أدت إلى اعتبار التربية استثمار

– أظهرت أبحاث قياس العائد من التعليم تزايد قدرة الفرد على الكسب وزيادة دخله نتيجة التعليم.

– يكشف النظام التربوي المواهب الكامنة عند الأفراد، وذلك يعني أن النظام التربوي يعمل كجهاز للبحث والاكتشاف حيث أنه يتعهد تلك المواهب بالرعاية والتوجيه.

– التنمية الاقتصادية تشتمل على تغيرات كثيرة في أنواع العمل، وبالتالي تحتاج إلى أنماط مختلفة وجديدة من العاملين الماهرين والذين لديهم القدرة على التكيف مع التغيرات الحادثة في فرص العمل المرتبطة مع النمو الاقتصادي، فالأفراد الذين أمضوا ثماني سنوات في التعليم أفضل إعدادا وتهيئا للتحرك إلى وظائف أخرى جديدة من هؤلاء الذين لم يحصلوا على أكثر من أربع سنوات تعليمية.

– يقوم النظام التربوي بتوفير القوى العاملة التي يحتاج إليها الاقتصاد المتطور.

– الشعب المتعلم أكثر استجابة لدواعي التنمية، فما يمكن أن ينفق على المحاكم والسجون وغير ذلك يمكن الاستغناء عنها لدى الشعوب المتعلمة.

– التعليم يؤدي أيضا إلى تقسيم العمل بما يوفره النظام التربوي من إمكانية الولوج في تخصصات دقيقة، ومهارات محددة.[2]

هذه بعض عوائد وفوائد التعليم من الناحية الاقتصادية، والتي تجعل من المنظومة التربوية عاملا أساسيا ومهما في تطوير وتنمية الموارد البشرية التي تعتبر العامل الحقيق لأي تنمية اقتصادية منشودة.

– **البعد السياسي:**

لم يعد التعليم في عالمنا المعاصر مجرد خدمة تؤديها الدولة تجاه مواطنيها، كذلك لم يعد مرفقا يمد الدولة بما تحتاجه من القوى البشرية المؤهلة والمدربة، إن التعليم ولاسيما التعليم المنظم يمثل

---

[1] عصام الدين برير آدم، التخطيط التربوي والتنمية البشرية، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، 2006، ص ص 99– 101.

[2] العجمي، الإدارة والتخطيط التربوي، مرجع سابق، ص ص468–470.

في كل المجتمعات أحد الأدوات الرئيسية التي تسمح للقائمين على أمر المجتمع بتحقيق اختيارهم في كافة مجالات الحياة سواء لضمان استمرار المجتمع أم لضمان تغييره، ويكفي لفهم طبيعة النظام التعليمي وسياسته أن نلقي نظرة سريعة على تاريخ التربية لتظهر العلاقة الوثيقة بين أصحاب السلطة في المجتمع لتثبيت أو تغيير واقع الحياة عن طريق السيطرة على النظام التعليمي. لهذا كان أول عمل لأي ثورة هو السيطرة على النظام التعليمي وتوجيه سياسته[1].

وتكاد دراسة مسار الفكر التربوي والنظم التربوية عبر العصور تفضي إلى الوقوف على العلاقة الوثيقة بين التربية والسياسة، وأن السياسة تمثل المخطط والممول الذي يمكّن التربية أن تمضي في طريقها، وأن التربية هي العملية الإجرائية التي يمكن للسياسة أن تستند عليها في تحقيق أهدافها وتشخيص فلسفتها[2].

ويؤكد فريق من البراغماتيين الأمريكيين مثل روجرز Rogers أنه لا ثورة في الدولة إذا لم تسبقها ثورة في التربية[3].

وتتأكد الوظيفة السياسية للمنظومة التربوية في المجتمع الحديث، من خلال عدة وظائف يقوم بها هذا النظام وتتمثل في:

- إنتاج اتفاق الرأي Consesnsus of opinion:

يعتمد استقرار أي وحدة سياسية مستقلة على معيارين: الأول الاتفاق في الرأي بالنسبة للمفاهيم التي تعتبر أساسا للنظام والثاني قدرة النظام على تقديم قادة سياسيين من داخله، وفي كلتا الحالتين فإن النظام التعليمي يلعب دورا هاما في هذا الشأن فهو مسؤول بدرجة كبيرة عن غرس المشاعر المتعلقة بالولاء والوطنية للنظام الموجود وأيضا في اختيار وتدريب قادة المستقبل[4].

التنشئة السياسية:

1- تلقين واكتساب القيم الثقافية والسياسية وغرس الاتجاهات في نفوس المواطنين عامة (للحفاظ على الوضع القائم).

---

[1] شبل بدران، التربية والنظام السياسي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995، ص 131.

[2] سعيد إسماعيل علي، التربية السياسية للأطفال، القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، 2008، ص12.

[3] محمد عبد الخالق مدبولي، الشرعية والعقلانية في التربية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1999، ص 68.

[4] علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص 43.

2- تغيير وتبديل القيم السياسية وتعديل نمط الاتجاهات والسلوك بصورة تلاءم أهداف النظام السياسي (تغيير الوضع القائم)[1].

المشاركة السياسية:

يشير فرانك براون Frank Brown أن الهدف السياسي للنظام التعليمي هو إعداد كل فرد من أفراد المجتمع ليكون قادرا على أداء دوره داخل النظام السياسي، وذلك بتنمية المعارف والقيم اللازمة لعملية المشاركة السياسية، وهناك نوعان من المشاركة السياسية، المشاركة السياسية الرسمية كأن يتقلد فرد ما منصبا سياسيا أو يكون عضوا في حزب من الأحزاب أو يقوم بترشيح نفسه في الحملات السياسية وهناك المشاركة غير الرسمية يقتصر فيها الفرد على مجرد المعرفة والوقوف على المسائل والقضايا العامة[2].

- **البعد الثقافي:**

تعمل المنظومة التربوية على نقل التراث الثقافي من جيل لآخر للمحافظة عليه والعمل على استقرار المجتمع، والمنظومة التربوية لا تقوم بنقل التراث الثقافي كما هو بل تعمل على تنقيته من العناصر الثقافية التي لم تحقق حاجات الأفراد والتي لا تتناسب مع متطلبات المجتمع وطبيعة العصر، فالمؤسسات التعليمية قد تعدل من فلسفتها وأهدافها وأساليبها ومناهجها الدراسية لكي تتلاءم مع التقدم المعرفي والتكنولوجي والانتشار الثقافي[3].

وقد نشأت في أربعينيات هذا القرن "حركة تربوية"، تنشر "إعادة بناء المجتمع" وتؤمن بأن التربية قادرة على بناء نظام اجتماعي جديد. وتتلخص مبادئ هذه الحركة في توسيع دور المدرسة في مجال بناء المجتمع من أجل إعادة تنظيمه على أسس ديمقراطية وعقلانية، والعمل على نشر القيم الجديدة بين الناس والحض على التعاون واحترام ثقافات الشعوب[4].

بعد العرض السابق للأبعاد البنائية للمنظومة التربوية في المجتمع الحديث يمكن القول أن ثمة وظيفتين تحققهما المنظومة التربوية دون شعور الأفراد الداخلين في تكوينه وهما: وظيفة الاستقرار ووظيفة الانتقاء.[5]

---

[1] المصدر نفسه، ص 47.

[2] المصدر نفسه، ص ص 51- 52.

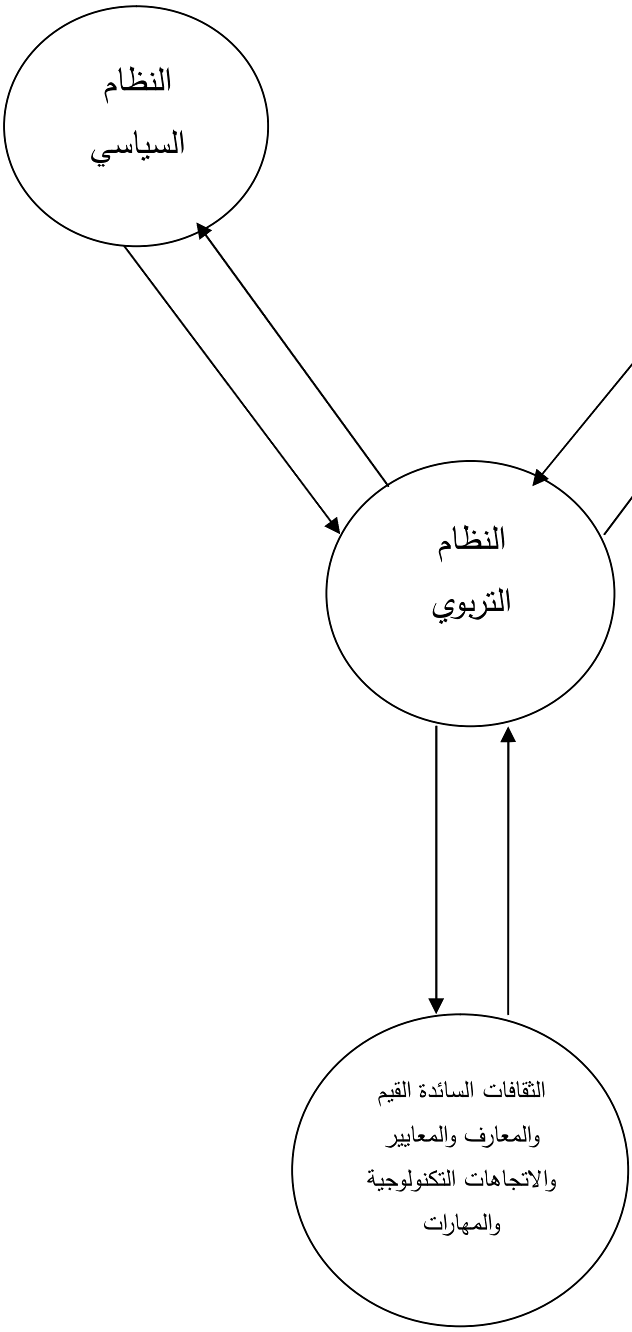
[3] سميرة أحمد السيد، علم اجتماع التربية، القاهرة: دار الفكر العربي، 1993، ص 44.

[4] علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص 63.

[5] المصدر نفسه، ص66.

شكل يبين الأبعاد البنائية للمنظومة التربوية

والنظم الاجتماعية الأساسية بالمجتمع[1]



[1] المصدر نفسه، ص 69.

المبحث الثاني: الاتجاهات النظرية السوسيولوجية المفسرة للنظم التربوية

يتفق العلماء على أن النظام التربوي في المجتمع يعد واحدا من النظم المحورية ولذلك سعت الاتجاهات النظرية في علم اجتماع التربية إلى فهم طبيعة ذلك النظام والكيفية التي يعمل بها. وعلاقته بالمجتمع وقد تنوعت الدراسات النظرية التي حاولت فهم هذا النظام. ففي هذا المبحث نحاول عرض أهم الاتجاهات والمداخل النظرية في علم الاجتماع التي سعت إلى فهم طبيعة المنظومة التربوية، وذلك من خلال ثلاث اتجاهات كبيرة نعرض أولا الاتجاه الوظيفي كما ظهر في صورته الكلاسيكية ثم نتطرق إلى المنظور الماركسي ورؤيته لطبيعة النظام التعليمي في المجتمع الرأسمالي. وأخيرا نتطرق إلى ما يسمى بالتربية النقدية التي انتقدت الاتجاه الماركسي.

المطلب الأول: الاتجاه الوظيفي: التعليم وبقاء النسق

تنطلق الوظيفية في دراسة المنظومة التربوية من سؤالين الأول: ما الوظائف التي يقوم بها النظام التعليمي للمجتمع ككل ويعطي هذا التساؤل من وجهة النظر الوظيفية ما يسمى بحاجات النسق إذ يقوم التعليم بوظيفة المحافظة على الاتفاق القيمي والتماسك الاجتماعي والسؤال الثاني هو ما العلاقات الوظيفية التي تربط المنظومة التربوية بالنظم الاجتماعية الأخرى المكونة للنسق الاجتماعي الأكبر؟[1] ولدراسة المنظومة التربوية في ضوء الاتجاه الوظيفي نعرض هنا آراء مفكري هذا الاتجاه مثل إميل دور كايم تالكوت بارسونز، دافيز ومور، ونعرض كذلك بعض الاتجاهات الفرعية التي انطلقت من التحليل الوظيفي مثل نظرية رأس المال البشري ونظرية التحديث.

- **إميل دور كايم: التعليم والتضامن**

نظر إميل دور كايم إلى النظام التربوي باعتباره نظاما اجتماعيا يؤثر ويتأثر بالنظم الاجتماعية الأخرى، ويرى أن للنظام التربوي وظيفة هامة في تجانس المجتمع من جيل إلى جيل آخر حيث يشير إلى أن المجتمع يستطيع البقاء إذا وجد بين أعضائه درجة من التجانس، والنظام التربوي في المجتمع يدعم هذا التجانس، وذلك بغرسه في الطفل منذ البداية تلك التماثلات التي تحتاجها الحياة وأنه بدون هذه التماثلات يصبح من المستحيل وجود التعاون والتضامن الاجتماعي في المجتمع ويقرر دوركايم أن النظام التربوي يكسب الأفراد المهارات النوعية اللازمة للمهنة التي سوف يقومون بها في المستقبل، وهذه الوظيفة ضرورية في المجتمع الصناعي الذي يتميز بتزايد تقسيم العمل المعقد، ففي المجتمع الصناعي نجد أن التماسك الاجتماعي يعتمد أساسا على تباين العديد من المهارات

[1] المصدر نفسه، ص 126.

المتخصصة فصناعة سلعة ما –مثلا– يتطلب مجموعة من التخصصات المتباينة الأمر الذي من شانه خلق تعاون وتضامن اجتماعي بين الأفراد وعليه يقوم النظام التربوي بنقل القيم العامة التي من شأنها خلق التجانس بين الأفراد، وكذلك المهارات المتخصصة التي تعتبر ضرورية للتضامن الاجتماعي[1].

وهكذا تتلخص رؤية دوركايم في أن النظم التربوية تعمل على غرس القيم المشتركة التي تعد الأساس الضروري للتجانس اللازم لبقاء المجتمع، كما أن المهارات الخاصة تشكل التنوع الضروري للتعاون الاجتماعي.

– تالكوت بارسونز: التعليم ومتطلبات النسق الصناعي

تظهر قضية التنشئة الاجتماعية كأحد القضايا الهامة التي أثارها تالكوت بارسونز Talcott Parsons في إطار اهتمامه بعلم اجتماع التربية، حيث ربط مثل دور كايم بين التنشئة الاجتماعية وعملية الضبط الاجتماعي والعمل على تحقيق التكامل بين الأفراد والجماعات[2] ويؤكد بارسونز أن للنظام التربوي في المجتمع الرأسمالي وظيفتين هما وظيفة التنشئة الاجتماعية ووظيفة الإعداد المهني، ويرى بارسونز أن الأفراد باعتبارهم أعضاء في النسق الاجتماعي تتم تنشئتهم اجتماعيا عن طريق النظام التربوي الذي يعدهم لممارسة أدوارهم المتوقعة منهم في مجتمعهم[3].

لقد اعتبر بارسونز النظام التربوي مسؤولا عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعيا ومهنيا للقيام بدورها المتوقع في المجتمع، فدور المدرسة كما يؤكد بارسونز يتضمن اكتشاف قدرات التلاميذ مبكرا والعمل على توجيهها وتنمية دوافعهم للعمل والإجادة في الأداء، ويربط بارسونز بين قدرات ودوافع الطالب وبين التخصص المهني ويرى أن هذا الأمر مسألة يتطلبها الإنتاج في المجتمع الحديث لتحقيق النمو الاقتصادي، وهذا من شأنه المحافظة على استقرار واستمرار وبقاء المجتمع باعتباره أحد متطلبات النسق الصناعي الحديث[4].

---

[1] المصدر نفسه، ص ص 127– 129.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع التربية الحديث، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، بدون تاريخ النشر، ص 177.

[3] علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص131.

[4] المصدر نفسه، ص ص 133– 134.

- **كنجزلي دافيز ولبرت مور: التعليم أداة لتخصيص وتوزيع الأدوار**

ينظر كل من كنجزلي دافيز ولبرت مور k.Davis & W.Moore إلى التعليم باعتباره أداة لتخصيص الدور، ويربطان النسق التعليمي بصورة مباشرة بنسق التدرج الاجتماعي ويذهبان إلى أن نظام التدرج الطبقي يقوم بوظيفة انتقاء ووضع الأفراد في أدوار ومراكز متباينة طبقا لقدراتهم فهو وسيلة تضمن أن يشغل الأفراد الأكثر جدارة وقدرة في المجتمع المواقع ذات الأهمية، ويعني هذا أن الأفراد سوف يتنافسون للوصول إلى شغل هذه المراكز المهمة، وهنا يلعب النظام التعليمي دورا في هذه العملية، فهو أداة لاختبار القدرة واختيارها ووضعها في مواقع مختلفة طبقا لقدراتهم، فالنظام التعليمي يقوم بتمحيص وفرز وتصنيف الأفراد ويرتبهم في المجتمع في ضوء مواهبهم وقدراتهم، ويمكن تلخيص وظائف التعليم حسب دافيز ومور في المجتمع كما يلي:

- نقل معايير وقيم المجتمع وتراثه الثقافي بصفة عامة.
- توجيه النشء وفقا لمواهبهم وقدراتهم للأدوار الملائمة لكل منهم في المستقبل.
- نشر المعارف والمهارات والتدريب للمشاركة الفعالة في قوة العمل [1].

بعد الحرب العالمية الثانية دخلت الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفياتي فيما عرف الحرب الباردة وأصبح التساؤل المطروح: هل تستطيع القوى الغربية أن تحقق التفوق المادي والتكنولوجي، وفي إطار الصراع للسيطرة التكنولوجية سعت كل من الدولتين لتطوير أنظمتها التربوية لتكوين جيل من العلماء والمهندسين والفنيين وتوجيه مزيد من الاهتمام لتطوير الموارد البشرية، فظهرت اتجاهات تنادي ببعض المفاهيم مثل "تعليم مجتمع الخبراء" "المجتمع التكنولوجي" "الاستثمار البشري" واشتد التركيز على العلاقة الوثيقة بين التعليم والاقتصاد وربط التعليم بالبنية الاجتماعية من خلال إعداد المهارات المرنة لقوى العمل[2] وفي هذا الإطار ظهرت نظرية التحديث ونظرية رأس المال البشري، وكانتا امتدادا فكريا وإيديولوجيا للنظرية الوظيفية بصفة عامة.

[1] المصدر نفسه، ص ص 133- 134.

[2] عبد السميع أحمد، دراسات في علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1993، ص 129.

نظرية التحديث: Modernization theory

يرى أنصار نظرية التحديث أن التوسع في التعليم وتنوع الأنساق التعليمية يعكس التغيرات التكنولوجية التي يفرضها البناء المهني، وتزايد الطلب على المهارات الفنية المتخصصة، وهي الرؤية التي تعتمد في إطارها النظري على نظرية المجتمع الصناعي التي سيطرت على أوربا خلال الخمسينات. تلك النظرية التي يتحدد مضمونها في أن التغير التكنولوجي وخاصة في مجال الإنتاج يوفر الأساس اللازم للتغيير في الأنساق التعليمية، بالإضافة إلى تأكيد دور التعليم ذاته في تحديث أنساق الإنتاج ونظم المجتمع. والعلاقة المتبادلة التي تربط بينها، ولهذا ساعدت نظرية التحديث على تبرير التوسع التعليمي وتنوعه. ومن أبرز معالم الفكر الممثل لهذه النظرية كتاب "مجتمع الإنجاز" « Achieving society » الذي اقترح فيه "دافيد ماكليلاند" D.C. Mcclelland أن صعود المجتمعات وأفولها يرجع إلى القيم التي تعتنقها غالبية أبناء المجتمع.[1]

نظرية رأس المال البشري: Human capital theory

كانت هناك دراسات على المستوى الاقتصادي الدقيق تحاول الربط بين دخل الفرد، وعدد السنوات التي قضاها في التعليم، وتعتبر كتابات ولش Walsh وفريدمان Friedman وكوزنتز Kusnetz إلى جانب كتابات سميث ومارشال أساس كتابات أخرى كثيرة ظهرت في الخمسينيات والستينيات من القرن 20 مثل كتابات شولتز Schuttz ودينيسون Denison وبيكر Becker وبلوج Blaug، وغيرهم، وكان لهؤلاء الفضل في ظهور نظرية جديدة عرفت بنظرية المال البشري، ويعتبر الخطاب الذي وجّهه شولتز عام 1960 إلى الرابطة الاقتصادية الأمريكية بعنوان "الاستثمار في رأس المال البشري" من الإشارات الرئيسية الهامة التي فجرت الاهتمام بنظرية رأس المال البشري.[2]

وتعد نظرية رأس المال البشري امتدادا فكريا وإيديولوجيا للنظرية الوظيفية. ويتمثل الإسهام الأساسي لهذه النظرية في محاولة تبرير التوسع الهائل في الأنظمة التربوية والاستثمارات الضخمة التي خصصت للتعليم، وجدوى مثل هذا الإنفاق على التعليم، والعائد منه بالنسبة للأفراد والمجتمع ويؤكد أنصار هذه النظرية على عائد العملية التعليمية وأن الإنفاق على التعليم إنفاق استثماري إنتاجي وليس مجرد استهلاك، فالتعليم هو استثمار اقتصادي لأهم عنصر من عناصر الإنتاج ألا وهو العنصر البشري، وعليه فإن تنمية الثروة البشرية من خلال الأنظمة التربوية يصبح عاملا رئيسيا في

---

[1] علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص ص 139–140.

[2] محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة: عام الكتاب، 1996، ص 273.

جهود التنمية وعنصرا هاما من عناصر الاستثمار لإعداد القوى البشرية اللازمة لتحقيق أهداف التنمية[1]. ويعتبر تيودور شولتز T. Schultz من بين المؤسسين لنظرية رأس المال البشري: التي يراها الكثير من المنظرين لعلم اجتماع التربية أنها أحد النظريات البنائية الوظيفية التي تساعد على تحليل علاقة الأنظمة التربوية بالنظم والأنساق الاقتصادية والاجتماعية الأخرى[2].

وفي الختام يمكن أن نلخص أهم القضايا النظرية التي يتفق عليها أصحاب الاتجاه الوظيفي نحو التعليم فيما يلي:

التربية –الرسمية– تقوم بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقا لقدراتهم وإمكانياتهم، كما تساعد المدرسة بذلك المجتمع على وضع الفرد المناسب وفقا لقدراته وإمكانياته في المكان المناسب، وبذلك تساعد على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق، كما تساعد على خلق مجتمع طبقي تتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد وفقا لما يملكونهم، من مواهب وقدرات، ومن ثم يتاح لهم فرصا واسعة ومتكافئة في عملية الحراك الاجتماعي.

– تقوم المنظومة التربوية بنقل معايير وقيم المجتمع وتراثه الثقافي وإعداد الأجيال الجديدة وتجهيزها لأداء أدوار البالغين.

– المنظومة التربوية أداة لإعداد الأيدي العاملة والماهرة التي تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجي.

– توجد علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية وبين مستوى أدائه في العمل ويترتب على ذلك أيضا أن التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين الأفراد بل وبين المجتمعات يرجع أساسا إلى تفاوت في مستوى التعليم الذي بلغه الفرد والمجتمع.

– إن لب النظرية الوظيفية هو تكييف عناصر النظام الاجتماعي ووظائف تلك العناصر حتى يستمر النظام في البقاء، فانصب الاهتمام على دراسة أنواع الخلل في نظام التعليم التي تعوق عن تأدية وظيفته في تصنيف وتدريب الأفراد ووضعهم في الأماكن المناسبة.

---

[1] علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص ص 141– 142.

[2] محمد عبد الرحمان، علم اجتماع التربية الحديث، مرجع سابق، ص192.

ورغم الانتقادات التي وجهت للاتجاه الوظيفي فإنه يمكن القول أن الوظيفية قدمت خلال فترة ازدهارها دراسة سوسيولوجية للتعليم لا يمكن تغافلها حيث أكدت على الروابط المتبادلة بين نظام التربية وغيره من النظم الاجتماعية الأخرى من الاقتصاد والسياسة والضغط الاجتماعي[1].

المطلب الثاني: الاتجاه الماركسي: التعليم وإعادة إنتاج علاقات السيطرة

تنطلق الرؤية الماركسية في تحليل التعليم من الافتراض الأساسي الذي تستند إليه هذه النظرية وهو وجود تأثير بين نمط علاقات الإنتاج في المجتمع (البنية التحتية) على مجمل مظاهر البناء الفوقي بما يتضمنه من فكر وقيم وتعليم. وإن هذا التأثير هو المحدد الأساسي في بلورة وظيفة التعليم في مجتمع ما بهدف إعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة فيه. ومن ثمّ فإن مصير الأفراد وموقعهم في البناء الاجتماعي -في ضوء هذا السياق- يتحدد بناء على وضعهم الطبقي، فالطبقة هي المحك الأخير للتمييز الاجتماعي، والتعليم هو أداة للتصنيف والانتقاء لإضفاء الشرعية على الأوضاع التي سبق تحديدها طبقيا، ومن ثم تعكس الأوضاع الطبقية نفسها على النظم التعليمية ونتائجها، وترتبط الرؤية الماركسية لدور التعليم في المجتمع الصناعي بعدد من القضايا تتعلق بفهم طبيعة المجتمع وتتحدد القضية الأساسية في سؤال مؤداه: كيف يشكل البناء الاقتصادي التحتي النظام التعليمي؟

أما الأسئلة التي يمكن أن تشتق من هذا السؤال فهي: كيف يوفر نظام التعليم نمط قوة العمل التي تتطلبها استمرارية الرأسمالية وتشكل الإجابة على هذه الأسئلة آراء تعبر عن رؤية راديكالية وبديلة لوجهة نظر الوظيفية في دور التعليم في المجتمع[2]. ونطرح فيما يلي النظريات التي تمثل هذه الرؤية وهي ثلاث نظريات، نظرية معاودة الإنتاج الاجتماعي، نظرية معاودة الإنتاج الثقافي ونظرية معاودة إنتاج سيطرة الدولة.

1- نظريات معاودة الإنتاج الاجتماعي (لويس التوسير، صامويل بولز مع هربرت جينتز)

تتبنى نظريات معاودة الإنتاج الاجتماعي فكرة أساسية مفادها أن المدارس تقوم بدور رئيسي في إعادة إنتاج البنى الاجتماعية المطلوبة للمحافظة على استمرارية علاقات الإنتاج الرأسمالي، فقد ظهرت المدارس تاريخيا كمواقع اجتماعية قامت بدمج المهمتين اللتين كانتا منفصلتين فيما مضى والمتمثلتين في إعادة إنتاج مهارات العمل وإنتاج الاتجاهات التي تضفي المشروعية على العلاقات

[1] المصدر نفسه، ص ص 146- 147.

[2] المصدر نفسه، ص ص 148- 150.

الاجتماعية التي توجد فيها هذه المهارات، وعلى الرغم من أن المدارس ليست الجهة الوحيدة التي تقوم بذلك إلا أنها الأكثر أهمية، وهكذا تمثل المدارس الموقع الاجتماعي الرئيسي لبناء الذاتيات والميول، والمكان الذي يتعلم فيه الطلاب المنحدرون من طبقات اجتماعية مختلفة المهارات الضرورية لشغل المواقع الخاصة بطبقاتهم في تقسيم العمل وهناك نموذجان يشتركان في التأكيد على هذا الدور الذي تؤديه المدارس كأدوات لمعاودة الإنتاج الاجتماعي: نموذج لويس ألتوسير Louis Althusser ونموذج صامويل بولز Samuel Bowles وهربرت جينتز Herbert Gintis وعلى الرغم من اختلاف هذين النموذجين في بعض الجوانب إلا أنهما يشتركان في الإشارة إلى أن العلاقة بينت الاقتصاد والتعليم هي التي تمثل أساس العلاقات التي تحافظ على استمرارية المجتمعات الصناعية المتقدمة وتعيد إنتاجها[1].

---

[1] سيد إسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي: دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2007، ص 93.

1- نموذج لويس ألتوسير:

يعد ألتوسير الفيلسوف الفرنسي واحدا من المفكرين الذين أسهموا في فهم قضية العلاقة بين النظم التعليمية وأسلوب الإنتاج والعلاقات الاجتماعية في المجتمعات الرأسمالية، وينطلق ألتوسير في تحليله لنظم التربية في المجتمع الرأسمالي من فكرة "أن استمرارية الطبقة الحاكمة في مواقع السيطرة يتطلب إعادة إنتاج قوة العمل تلك العملية التي تتضمن عمليتين فرعيتين هما: أ- إعادة إنتاج المهارات الضرورية اللازمة لكفاءة قوة العمل. ب- إعادة إنتاج إيديولوجية الطبقة الحاكمة وتنشئة العمال في إطارها، وهاتان العمليتان من شأنهما ضمان توفير قوة العمل اللازمة وإكسابها الكفاءة التكنولوجية من ناحية، وضمان خضوعها للطبقة الرأسمالية من ناحية أخرى[1]، وإذا كان ألتوسير يرى أن إعادة إنتاج المجتمعات الرأسمالية تتم في المقام الأول من خلال أجهزة الدولة الإيديولوجية فإنه يرى أن المدارس لا يمكن فهمها أو تحليلها إلا في سياق أجهزة الدولة الإيديولوجية، ويشير إلى أن المدارسة قد أصبحت في المجتمعات الرأسمالية المتقدمة أهم تلك الأجهزة الإيديولوجية للدولة التي تؤدي دورا رئيسيا في الإخضاع الإيديولوجي للقوى العاملة، وهنا يكون ألتوسير قد تجاوز النظريات الماركسية للتعليم، التي تنظر إلى المدارس باعتبارها مجرد انعكاس للنظام الاقتصادي، ويؤكد على أن المدارس تعد مؤسسات مستقلة نسبيا ترتبط بعلاقة ما بالبنية الاقتصادية التحتية لكنها في نفس الوقت لها قيودها وممارستها الخاصة[2] وعليه يقرر ألتوسير أن إعادة إنتاج قوة العمل لا يتطلب إعادة إنتاج المهارات اللازمة لعملية الإنتاج فحسب بل يتطلب أيضا إعادة إنتاج خضوع الطبقة الدنيا لإيديولوجية الطبقة الحاكمة هذا الخضوع يتشكل من خلال عمل مجموعة من الأجهزة يطلق عليها "أجهزة الدولة الإيديولوجية" والتي تشمل وسائل الإعلام الجماهيرية والقانون والنظام التعليمي، حيث تعمل هذه الأجهزة على نقل إيديولوجية الطبقة الحاكمة وغرسها في عقول الأفراد من خلال وعي طبقي زائف تستند إليه في سيطرتها على الطبقة الخاضعة[3].

---

[1] علي محمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص 151.

[2] إسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي، مرجع سابق، ص 95.

[3] علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص 152.

2- نموذج بولز وجينتز

قدم كل من صمويل بولز وهربرت جنتز samuel Bowles & Herbert Gintis عالما الاقتصاد الأمريكيان نظرية متكاملة لعلاقة التعليم بالمجتمع من خلال دراسة أجراها عن "التعليم في أمريكا الرأسمالية" عام 1976، وانطلق "بولز وجنتز" في تحليل نظام التعليم في أمريكا من وجهة نظرة ماركسية ويعتقدان مثل ألتوسير أن الدور الرئيسي لنظام التعليم في المجتمع الرأسمالي هو ضمان إعادة إنتاج قوة العمل ويؤكدان هنا بصفة خاصة على دور التعليم في هذا الشأن من خلال تكوين قوة الشخصية وغرس الاتجاهات والتصورات، ووجهات النظر التي تعمل على تكييف الأفراد على أوضاعهم الطبقية[1].

النظام التعليمي بالنسبة لبولز وجينتز مؤسسة تعمل على الحفاظ على استمرارية العلاقات الاجتماعية للحياة الاقتصادية عن طريق تسهيل دمج الشباب في قوة العمل ويقوم نظام التعليم بذلك من خلال إضفاء المشروعية على اللامساواة وتوزيع التلاميذ على المواقع المختلفة في البنية الاقتصادية الهرمية وتدعيم النماذج الطبقية والعنصرية والجنسية، ورعاية وتنمية الأنماط الشخصية التي تتفق مع موقع كل تلميذ في علاقات الإنتاج بين سيد ومسود، وخلق فائض من العمال المهرة لخفض الأجور في سوق العمل، والنظام التعليمي، كما يرى بولز وجينتز، لا يحقق هذه الأهداف من خلال المقاصد الواعية للمعلمين والإداريين، ولكن من خلال وجود تماثل كبير بين العلاقات الاجتماعية الطبقية للإنتاج ويعمل على إعادة إنتاجها. وعليه نلحظ انه في الوقت الذي استخدم فيه ألتوسير مفهوم الإيديولوجية لتوجيهنا للدور الذي تؤدي المدارس من أجل ضمان السيطرة على الطبقة العاملة نجد أن بولز وجينتز قد أخذانا في طريق مشابه لألتوسير لكنهما وظفا أداة نظرية مختلفة والمتمثلة في مبدأ التماثل، ويفترض هذا المبدأ أن نماذج القيم والمعايير والمهارات ذات البنية الهرمية، والتي تميز ميدان العمل وديناميات التفاعل الطبقي في ظل الرأسمالية تنعكس في الديناميات الاجتماعية للتفاعل اليومي في حجرات الدراسة. فالعلاقات الاجتماعية بحجرات الدراسة تغرس في التلاميذ الميول والاتجاهات اللازمة لقبول المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية للاقتصاد الرأسمالي[2].

---

[1] المصدر نفسه، ص ص 154- 155.

[2] إسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي، مرجع سابق، ص ص 99- 100.

2- نظريات معاودة الإنتاج الثقافي:

تبدأ نظريات إعادة الإنتاج الثقافي بالضبط من حيث تنتهي نظريات إعادة الإنتاج الاجتماعي فأعمال ألتوسير وبولز وجينتز تعاني من إخفاق رئيسي يتمثل في عجزها عن تطوير نظرية للوعي والثقافة، فجاءت نظريات إعادة الإنتاج الثقافي وبذلت جهدا متواصلا لتطوير علم اجتماع للتربية يربط بين الثقافة والطبقة الاجتماعية والسيطرة من جهة، والتعليم ومتطلباته من جهة أخرى. أي أنها تهتم بالكيفية التي تستطيع من خلالها المجتمعات الرأسمالية إعادة إنتاج نفسها فدراسة الدور الوسيط الذي تلعبه الثقافة في إعادة إنتاج المجتمعات الطبقية هو الذي يحظى بالأولوية، وتمثل أعمال بورديو Pierre Bourdieu ورفاقه في فرنسا وأعمال بازل برنستاين Basil Bernstein في إنجلترا نموذجين أماسين لدراسة اتجاه معاودة الإنتاج الثقافي[1]. ونحن نأخذ فقط نموذج بورديو كمثال.

نموذج بيار بورديو Pierre Bourdieu :

تبدأ نظرية بورديو لإعادة الإنتاج الثقافي بالافتراض بأن المجتمعات الطبقية والأوضاع والترتيبات الإيديولوجية والمادية التي تعتمد عليها تتشكل جزئيا ويعاد إنتاجها من خلال ما يسميه بورديو "بالعنف الرمزي" أي أن السيطرة الطبقية ليست ببساطة مجرد انعكاس مباشر للقوة الاقتصادية، ولكنها تتشكل من خلال الممارسة الماكرة للقوة الرمزية من جانب الطبقات الحاكمة، والثقافة من هذا المنظور تصبح حلقة الوصل بين مصالح الطبقات الحاكمة والحياة اليومية، وينظر بورديو إلى التعليم على انه يمثل قوة اجتماعية وسياسية مهمة في عملية إعادة الإنتاج الطبقي فلأن المدارس تبدو كأنها ناقل محايد وغير منحاز للثقافة فإنها تزيد من اللامساواة تحت قناع العدل والموضوعية وهذه نقطة مهمة في تحليل بورديو حيث يرى أن الاستقلالية النسبية للنظام التعليمي هي التي تمكنه من خدمة المطالب الخارجية تحت قناع الاستقلالية والحيادية ومن المفاهيم المهمة لفهم تحليل "بورديو" للكيفية التي تعمل من خلالها آليات معاودة الإنتاج الثقافي على ارض الواقع داخل المدارس مفهوم "رأس المال الثقافي" والذي يشير إلى الأصول اللغوية والثقافية المختلفة التي يرثها الأفراد حسب الموقع الطبقي لأسرهم، حيث يرث الطفل من أسرته مجموعة من المعاني والصفات الخاصة بأسلوب الحياة وأنماط التفكير[2].

---

[1] المصدر نفسه، ص ص 104- 105.

[2] المصدر نفسه، ص ص 105- 106.

ويرى بورديو أن التحصيل الدراسي لأبناء الجماعات الاجتماعية المختلفة يرتبط بصورة مباشرة بمقدار رأس المال الثقافي الذي يمتلكونه فأبناء الطبقة العليا يحققون معدلات نجاح أعلى من أبناء الطبقات الأخرى، لأن عناصر ثقافتهم الطبقية هي السائدة في المجتمع والنظام التعليمي بصفة خاصة، ويشير "بورديو" إلى أن البناء الطبقي للمجتمع الصناعي لا يعبر عن مجرد إنتاج هذا البناء بصورة مباشرة بآليات عمل المؤسسات التعليمية، حيث تقوم هذه المؤسسات بوظيفة انتقاء اجتماعي وفرز طبقي على أساس معايير ثقافة الطبقة المسيطرة وبالتالي فإن مهمة نقل المعرفة التي تقوم بها المدارس تستخدم في حقيقة الأمر لمساندة الطبقة المسيطرة وتدعيم سيطرتها من خلال إضفاء الشرعية على أوضاعها بواسطة النجاح المدرسي والتحصيل الدراسي[1].

3-نظريات معاودة إنتاج سيطرة الدولة

يرى المنظرون التربويون أن فهم دور الدولة أمر ضروري لأي تحليل يسعى للكشف عن الكيفية التي تعمل السيطرة من خلالها. ويعتقد هؤلاء المنظرون أن التغير التعليمي لا يمكن فهمه عن طريق النظر فقط إلى سيطرة رأس المال أو إلى طريقة إعادة إنتاج السيطرة الرأسمالية من خلال الثقافة، ومن المفكرين الماركسيين الذين كانت لهم إسهامات في هذا الشأن أنطونيو غرامشي Antonio Gramsi ونيكوس بولانتاس Nicos Poulantas[2]، ونحن نأخذ أنطونيو غرامشي كنموذج.

نموذج أنطونيو جرامشي:

يرى هنري جيرو أن مفهوم السيطرة عند جرامشي يشير إلى الاستخدام المزدوج للقوة والإيديولوجية لإعادة إنتاج العلاقات المجتمعية بين الطبقات المسيطرة والجماعات الخاضعة ويرى أن جراميشي يؤكد بقوة على دور الإيديولوجية كقوة فعالة تستخدمها الطبقات المسيطرة لتشكيل وغرس الآراء والحاجات والاهتمامات الخاصة بالجماعات الخاضعة، ويشير جيرو إلى أن هذه النقطة مهمة، فالسيطرة بهذا المعنى تمثل أكثر من مجرد ممارسة القهر والقوة السافرة إنها عملية مستمرة لتشكيل الوعي كما أنها معركة متواصلة للسيطرة على الوعي، ويعطي جرامشي مكانة بارزة لفكر الإنسان ووعيه فيما يسمى بفلسفة البراكسيس Philosophy of Praxis، فالسيطرة على الوعي تعد مجالا للصراع السياسي لا يقل أهمية عن السيطرة على قوى الإنتاج، لذلك فالدولة كأداة للسيطرة البرجوازية لا بد وأن تكون متورطة في الصراع على الوعي وشريكا قويا في هذا الصراع، والقوة البرجوازية لا

---

[1] محمد إبراهيم عبد النبي، التعليم والمجتمع: دراسات نظرية وميدانية، القاهرة: دار الثقافة والنشر والتوزيع، 1989، ص 121.

[2] إسماعيل عمرو، في التربية والتحول الديمقراطي، مرجع سابق، ص 115- 117.

تتنامى فقط من خلال نمو قوي الإنتاج ولكن من خلال السيطرة على مجال الوعي ويرى جرامشي أن البرجوازيين لا يلجأون إلى القوة الجبرية والسافرة للدولة كأداة لفرض السيطرة إلا بعد استفراغ وسائل السيطرة من خلال الوعي، فالسيطرة عند جرامشي عملية سياسية وتربوية في الأساس بل إنه يرى أن أية علاقة سيطرة هي بالضرورة علاقة تربوية[1]

يرى جيرو أنه لا يمكن التقليل من نظريات معاودة الإنتاج وتفسيراتها المختلفة لدور التعليم ووظيفته وإسهامها في توسيع الفهم حول الطبيعة السياسية للتعليم وعلاقته بالمجتمع المسيطر، لكن منظرو معاودة الإنتاج بالغوا في تصوير فكرة السيطرة في تحليلاتهم، وأهملوا فكرة أن الناس يصنعون التاريخ بالفعل لقد اختفت الذات الإنسانية بصورة عامة في هذه النظريات ولم تترك مساحة تذكر للحظات التكوين الذاتي والتأثير والمقاومة، فهذه النظريات تصور لنا المدارس كأنها مصانع أو سجون ويصور فيها المعلمون والطلاب وكأنهم مجرد دمى تؤدي أدوارا يحكمها منطق النظام الرأسمالي وممارسته الاجتماعية[2].

من هذا المنطلق ظهر اتجاه آخر ينقد هذه الرؤى الماركسية التي تتمحور في تحليلاتها على علاقات السيطرة من جانب واحد والخضوع من الجانب الآخر.

ويتمثل هذا الاتجاه فيما يسمى بالتربية النقدية والتي تركز في تحليلاتها على إمكانية المقاومة وبالتالي التغيير، وهذا ما سنتعرف عليه في النقطة التالية:

المطلب الثالث: التربية النقدية

تمثل أفكار التربية النقدية إضافة مهمة للتراث النظري في علم اجتماع التربية لقد تجاوزت التربية النقدية النظرة المخادعة للنظريات الوظيفية المحافظة كما تجاوزت النظرة المتشائمة اليائسة للنظريات النقدية التقليدية، ورأت أن كلتا النظريتين تسهمان في النهاية في تكريس الأوضاع القائمة والمحافظة عليها دون تغيير. ومن ثم أكدت التربية النقدية على إمكانية تحرير الإنسان وتغيير المجتمع وتحقيق الحرية والعدالة والديمقراطية لقد خرجت التربية النقدية من النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت من خلال الأعمال التجريبية لباولو فيريري وتأثرت بنظريات ما بعد الحداثة، ويحسب روادها على تيار الماركسيين الجدد. وينصب اهتمام التربية النقدية على مقاومة الظلم الاجتماعي واللامساواة

---

[1] المصدر نفسه، ص ص 117- 119.

[2] المصدر نفسه، ص ص 125- 126.

والاقتصادية وإعادة غرس الأمل في إمكانية إحداث التغيير انطلاقا من الإيمان بالفعل الإنساني وبقدرة الإنسان على صنع التاريخ[1].

ومن رواد التربية النقدية مايكل أبل Michel Apple إيفان اليشIvan Illich باولو فريري p. Freire ويعد هنري جيرو Henry Giroux على رأس هذا الاتجاه لأنه أوسعهم شهرة، وأغزرهم إنتاجا وأكثرهم ميلا للتنظير ويعد جيرو مفكرا عالميا بارزا، حيث اختير من قبل منظمة Fifty modern thinkers in education ليكون واحدا من أفضل خمسين مفكرا تربويا في القرن 20[2].

نظرية هنري جيرو:

من خلال إعادة قراءته لتراث الماركسية الكلاسيكية وأفكار مدرسة فرانكفورت والاتجاهات الماركسية الحديثة وإعادة تعريفه لمفهومي الثقافة والإيديولوجية حاول جيرو بناء نظرية تربوية نقدية تتجاوز فكرة معاودة الإنتاج إلى فكرة المقاومة فمفهوم المقاومة مفهوم محوري في رؤية جيرو للتربية[3].

وباختصار مفهوم المقاومة عند جيرو يعتمد على أساس نظري موجود في النظرية الوظيفية وعلم النفس، إذ يربطه جيرو بالتحليلات السياسية، والمقاومة تعتمد على افتراضات تعلي من قيمة الفعل الإنساني في مواجهة السيطرة وتؤكد على الأمل في إمكانية إحداث التغيير الراديكالي، والمقاومة لا تكون كذلك إلا إذا كان هدفها هو التحرير وصاحبها واعي بالمصالح الخاصة وتمت في إطار جماعي وليس فردي[4].

في الختام وبعد عرض مختصر لأشهر الاتجاهات التي تناولت النظم التربوية من حيث علاقته بباقي أنساق المجتمع إنه ومهما اختلفت المداخل النظرية لدراسة نظم التربية في المجتمع فإن ثمة اتفاق بين العلماء على أهمية هذا النظام ودوره في المجتمع لما يقوم به من وظائف مهمة.

---

[1] المصدر نفسه، ص 32.

[2] المصدر نفسه، ص 35.

[3] المصدر نفسه، ص 195.

[4] المصدر نفسه، ص 202.

المبحث الثالث: مفهوم ونظريات الإصلاح التربوي

من القضايا المهمة المرتبطة بالمنظومة التربوية قضية الإصلاح التربوي والذي بدأ يأخذ شكلا عالميا في القرن الماضي خاصة بعد ظهور كتابات نقدت الأوضاع التعليمية آنذاك ككتابات "إيفان إليش Ivan Illich ودعوته إلى مجتمع بلا مدارس deschooling Society وباولو فريري Paulo Freire ودعوته إلى تربية من أجل التحرر كما أصبح الإصلاح التربوي من المسائل الهامة في الدول النامية، التي بذلت جهودا واسعة لإصلاح وتحسين نظمها التربوية ومن أجل فهم سوسيولوجي للإصلاح التربوي من حيث مفاهيمه آلياته ارتباطاته مرجعياته النظرية نحاول عرض أهم هذه الأفكار في هذا المبحث وهو أمر مهم يساعدنا كثيرا في فهم الدعوات والخطابات والجهود الإصلاحية التي تنادي بها الدول.

المطلب الأول: مفهوم الإصلاح التربوي

تعريف الإصلاح:

يعرفه عالم الاجتماع أحمد الخشاب بأنه "تغيير يكون إما جزئيا أو جذريا لمجال من مجالات الحياة سواء كانت في المجال الثقافي أو الاجتماعي أو السياسي أو الديني، والإصلاح الثقافي يتم في وقت أطول على عكس الإصلاح السياسي، فالإصلاح يعني تغيير العلاقات الاجتماعية أو تصحيح أو إصلاح المفاهيم التي فسدت عند الشعب"[1].

تعريف الإصلاح التربوي:

يرتبط معنى الإصلاح عادة بمفاهيم متعددة يستخدمها التربويون استخدامات مختلفة من هذه المفاهيم: التجديد، التغيير، التطوير، التحديث، ويعرف مايلز* التجديد بأنه تغيير مقصود وجديد يعتقد بأنه أكثر فاعلية في تحقيق أهداف النظام ويعرف التغيير بأنه مصطلح بدائي غير محدد تقريبا وهو يعني عادة أن يحدث بين الزمن أ والزمن ب تعديل أو اختلاف ملحوظ بالنسبة لشيء ما، وفي شرحه لمصطلح الإصلاح يقول بأنه مصطلح غامض غير محدد، والإنسان عادة ينظر إلى الإصلاح على أنه يتضمن تغييرا على نطاق واسع[2].

[1] احمد الخشاب، الإصلاح التربوي والإرشاد الاجتماعي، مصر: مكتبة القاهرة، 1971، ص 13.

* مايلز Mathew Miles أحد أعلام الكتاب عن التجديد التربوي خاصة في كتابه « Innovation in Education »

[2] محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، مرجع سابق، ص 6.

حسب أحد المعاجم الإصلاح التربوي هو "النظر في النظام التربوي القائم من خلال إجراء الدراسات التقويمية ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية، وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار "[1].

وهناك من يعرفه بأنه "أي محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التربوي سواء كان متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم أو الإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس والكتب المدرسية"[2].

ويعرف "حسن البيلاوي" الإصلاح التربوي بأنه "ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي وهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى تغييرات في المحتوى، والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما"[3].

والواقع أن الكلام عن الإصلاح التربوي يقتضي الكلام عن التجديد والتغيير والتطوير والتحديث باعتبارها جوانب تتشابك مع بعضها، ومن الصعب الفصل بينها فالإصلاح التربوي يعني كل هذا وقد يكون الإصلاح عاما أو خاصا، شاملا أو جزئيا، طويل الأجل أو قصير الأجل[4].

دوافع الإصلاح التربوي:

– قد يحدث الإصلاح تحت ضغط ظروف اجتماعية معينة أو نتيجة لحاجة ما، فمثلا دخول المرأة إلى ميدان العمل والحاجة إلى رعاية الأطفال أدى إلى إنشاء دور الحضانة.

– ظهور مفاهيم جديدة كالعدالة الاجتماعية، المساواة، حقوق الإنسان أدخل كثيرا من التغييرات على النظم التعليمية وبنيتها، وظهرت أهداف وأدوار جديدة للمدرسة منها دورها في إحداث التماسك الاجتماعي وإذابة الفوارق الطبقية.

– قد يحدث الإصلاح نتيجة للنقد الشديد للنظام التعليمي[5]

– كما أن الإصلاح بوجه عام يحدث نتيجة لتحولات حصلت على المستوى الوطني والإقليمي والدولي في مختلف المجالات السياسية، الاقتصادية، والعلمية.

---

[1] مجيد عزيز إبراهيم، معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتاب، 2009، ص 303.

[2] مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، مرجع سابق، ص8.

[3] حسن حسين البيلاوي، الإصلاح التربوي في العالم الثالث، القاهرة: عالم الكتاب، 1988، ص9.

[4] مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، مرجع سابق، ص3.

[5] المصدر نفسه، ص ص 41– 44.

قرار الإصلاح التربوي:

صنع القرار التربوي هو عملية لا تختلف في جوهرها عن عملية صنع قرار في مؤسسات أخرى وهي العملية الإدارية التي تقوم على خطوات وإجراءات منهجية متراكبة لحل قرارات مع وضع المعايير والضوابط التي تكفل تنفيذ هذه القرارات[1].

أما أنواع قرارات الإصلاح التربوي فإنها تختلف في درجاتها ومستوياتها، فهناك قرارات تتخذ على أعلى المستويات السياسية، ويكون الإصلاح في هذه الحالة شاملا ومؤثرا، والقرار في هذه الحالة ليس قرارا تربويا فقط وإنما هو قرار سياسي وإيديولوجي ومالي وهناك قرار بسيط كقرار المعلم أن يطبق أسلوبا جديدا مع تلاميذه في القسم[2] وهناك من يسمي النوع الأول قارا استراتيجيا والنوع الثاني قرارا تكتيكيا[3].

شروط نجاح الإصلاح التربوي:

يحدد أدمز وزميله كوهن (Adams & Cohen) في كتاب « the Process of Educational innovation » عدة شروط لنجاح الإصلاح التربوي وهي:

- الدقة في تحديد المشكلة الرئيسية أو مسبباتها التي تطلب حلاّ.
- الدقة في تحديد الإصلاح المطلوب.
- توفير الظروف الملائمة للتطبيق.
- عمل التقويم المناسب.

إن برنامج الإصلاح التربوي لا يعتمد في نجاحه على التنظيم العلمي العقلاني فقط وإنما يخضع لمدى التأييد السياسي للبرامج، فالسياسة في أي بلد تتداخل دائما مع الإصلاحات[4].

اعتبارات مهمة عن عملية الإصلاح التربوي:

إن الحديث عن الإصلاح التربوي يرتبط بقضيتين وتساؤلين أساسيين هما: هل الإصلاح شيء مرغوب فيه أم لا؟ وهل هناك سبل إصلاح أفضل من الأخرى يمكن الاختيار بينها. والواقع أن مناقشة هذه الأمور ترتبط أساسا بالمعايير السياسية والأيدلوجية والاجتماعية التي ترتبط بهذه العملية، وتشير أكثر الاتجاهات راديكالية إلى القول بان كافة أنشطة الإصلاح التعليمي لا يتعين النظر إليها

---

[1] عبد الجواد بكر، السياسة التعليمية وصنع القرار، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2002، ص 82.

[2] مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي ، مرجع سابق، ص48.

[3] بكر، السياسة التعليمية وصنع القرار، مرجع سابق، ص69.

[4] مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، مرجع سابق، ص ص 54- 55.

بوصفها جهودا حقيقية أو صادقة تسعى إلى تغيير بعض مكونات الأنظمة التعليمية، بل يمكن تناولها كما يشير كمبل Cambel على أنها إيماءات رمزية مصممة لإظهار الوعي الحكومي بالمشاكل والنوايا المتجهة نحو إيجاد حلول لها، لا على أنها تمثل جهودا مخلصة لتحقيق التغيير الاجتماعي، وكما يرى ميتشل Mitchell أنه يجب علينا تحليل الوظائف والنتائج الظاهرة والكامنة لحركات الإصلاح التربوي لكل من التعليم والمجتمع[1]

والواقع أنه توجد عدة اعتبارات يجب أن نأخذها في الحسبان عند تحليلنا "لعملية الإصلاح التربوي" وتتمثل هذه الاعتبارات في:

1- تختلف الإصلاحات التربوية في مداها وفي طبيعة التغييرات التي تستهدف إحداثها وفي الظروف التي تستدعيها والبواعث التي أدت إليها من مجتمع لآخر.

2- من العوامل التي تحدد مدى الإصلاحات التربوية سرعة التغيير الاقتصادي والثقافي في المجتمع فبقدر ما تكون هناك أنظمة اقتصادية واجتماعية جديدة بقدر ما يكون الإصلاح التربوي جزءا رئيسيا منها.

3- إن أية محاولة إصلاح -كما يشير ليفين H. Levin في كتابه "حدود الإصلاح التربوي" « the limits of Educational Reform » لا يمكن أن تتم ما لم تكن منسقة مع نسق القيم والأهداف التي يقوم ويحافظ عليها النظام السياسي فالنتائج التربوية تتم لأنها مرغوبة ومقبولة من طرف النظام السياسي.

4- إن الإصلاحات الحقيقية في أي نظام تعليمي هي تلك الإصلاحات التي تشمل شكل ومحتوى الأنشطة التربوية التي تتم داخله وكذا نمط العلاقات البنيوية- الثقافية والاجتماعية- التي تتم من خلالها العملية التربوية.

5- إن الإصلاح التربوي الفعال القادر على مجاوزة ما يسمى "أزمة التعليم" في المجتمعات النامية هو ذلك الإصلاح الذي يقوم على المشاركة وتضاف كل الجهود الوطنية الواعية فالإصلاح التربوي حركة اجتماعية تشارك فيها الجماهير الواعية في الدولة في إطار حركة تغيير اجتماعي شامل.

---

[1] علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص 247.

6- إن أحد مستويات التحليل لخطاب الإصلاح التعليمي تلك التي تدافع عن الإصلاح التعليمي بهدف تحسين "نوعية الحياة" والقضاء على الفقر، والتباين الطبقي القائم في كثير من الدول النامية.

7- يجب ألا ينظر إلى الإصلاح التعليمي باعتباره مسألة فنية من شأنها علاج الخلل مثل اختيار وسيلة التعليم، أو تغيير منهج دراسي، وإنما يجب النظر إلى التعليم باعتباره قضية مجتمعية.

إذا كانت أحد الحقائق التي ترتبط "بالإصلاح التربوي" أنه ظاهرة اجتماعية ترتبط بغيرها من ظواهر المجتمع تأثيرا وتأثرا، فإنه بات واضحا أن ثمة شروط من شأنها أن تحدد وتشكل جهود الإصلاح التربوي في المجتمعات النامية أول هذه الشروط ما يطلق عليه "الشروط الضرورية" التي تحدد جهود الإصلاح التربوي في دول العالم النامي والتي تتمثل في مجمل العلاقات الداخلية والخارجية المهيمنة في المجتمع، والتي تتحدد أساسا في وضع الدولة في نظام تقسيم العمل العالمي، أما ثاني تلك الشروط فيطلق عليها الشروط أو المتغيرات الخاصة وهي التي تحدد نمط الإصلاح التربوي الشامل وتتمثل هذه الشروط في طبيعة الإيديولوجية ودرجة تماسكها ودرجة توجهها الاجتماعي نحو التغيير.

إن أحد الأهداف الرئيسية لإصلاح التعليم في أواخر القرن العشرين هو إعادة تشكيل النظم التعليمية في المجتمعات بشكل يكون من شأنه تحقيق المساواة، وتكافؤ الفرص وخفض حدة التباين الطبقي الموجود داخل كثير من المجتمعات النامية[1].

---

[1] المصدر نفسه، ص ص 247- 250.

المطلب الثاني: المرجعيات النظرية للإصلاح التربوي

إن تحليل خطاب الإصلاح التربوي بوصفه عملا إيديولوجيا يمكن أن يمثل اتجاها فعالا في فهم ما يحدث بالفعل حيث يؤكد الباحثون في علم اجتماع التربية أن الإصلاح التربوي هو في المقام الأول عمل إيديولوجي يرتبط أساسا بطبيعة المجتمع والبناء الاجتماعي الذي يستهدف تغيير أحد عناصره[1] ولتوضيح الدلالات التي أعطيت لمفهوم الإصلاح التربوي من المفيد أن نعود إلى بعض المرجعيات النظرية التي حاولت أن تقدم تحديدات معينة لهذا المفهوم، والواقع أن المراجع النقدية لأهم الاتجاهات النظرية السائدة في سوسيولوجيا التنمية والتخلف والتغير الاجتماعي بشكل عام وفي سوسيولوجيا التربية بشكل خاص تبرز لنا أهمية التأكيد على مرجعيتين أساسيتين تعتبران أكثر هيمنة وتصدرا في المقاربات السوسيولوجية في هذا المجال[2] وتتمثلان هاتان المرجعيتان في الاتجاه الوظيفي (ومنظور التوازن) والاتجاه الراديكالي (منظور الصراع).

1- الاتجاه الوظيفي (منظور التوازن) أو المرجعية الليبرالية.

هي مرجعية محافظة بالأساس ترجع جذورها وخلفياتها النظرية والمنهجية إلى التوجهات العامة للنظرية البنيوية الوظيفية، والتي عادة ما تشخص كل أزمة تربوية أو اجتماعية على اعتبار أنها أزمة قطاعية أو عرضية عابرة، وأنها لا تشكل سوى مجرد اختلال وظيفي Dysfonctionnement يعرقل السير العادي للقطاع المعني، ذلك أن أهم السمات المميزة للبناء الاجتماعي في تصورات البنيوية الوظيفية سمة التوازن والاستقرار وأن ما يطرأ على هذا التوازن من تأزمات أو انحرافات عن السير الطبيعي لمختلف مكونات النسق الاجتماعي لا يشكل سوى مجرد اختلال في أدائها الوظيفي ما يلبث أن يتم تجاوزه وعليه إذا كانت الأزمة جزئية وعرضية، وعابرة فإنها إصلاحها هو أيضا جزئي، وهو مجموعة من التدابير والإجراءات وأساليب الإنقاذ والتقويم والتصحيح التي تباشر على قطاع ما، كقطاع التربية مثلا، إن هذا الإصلاح البنيوي الوظيفي هو الذي تتبناه الخطابات الإصلاحية الليبرالية في الغرب، وتصدره أيضا إلى المجتمعات الثالثة الواقعة تحت تبعيتها السياسية والاقتصادية والثقافية ولعل من أهم المساهمات التي قدمت لتحليل واقع النظم التربوية في العالم المعاصر مساهمة فيليب كومبز ph . Combs التي تنطلق من المنظور الآنف. لقد حاول كومبز تشخيص أزمة التربية في العالم الثالث اعتمادا على مجموعة من المؤشرات ذات الطابع القطاعي أو الفني المحدود، فهو مثلا

---

[1] المصدر نفسه، ص 251.

[2] مصطفى حسن، الخطاب الإصلاحي التربوي، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1999، ص60.

يعتبر أن مكونات هذه الأزمة في المجتمعات المتخلفة هي تخلف تقنيات التدريس وطرقه وأساليبه وعدم التطابق بين مضامين المناهج الدراسية وبين الواقع الاقتصادي والثقافي والاجتماعي المعيش، وعلى هذا فإنه يرى أن السبيل لإصلاح هذه المشاكل يتمثل بشكل أساسي في نقل التكنولوجيا التربوية المتقدمة من المجتمعات الغربية إلى المجتمعات الثالثة، والاستفادة بشكل عقلاني من المساعدات المالية الأجنبية الداعمة لتطوير وتجديد النظم التربوية في هذه المجتمعات وكذا ترشيد الإنفاق وعقلنة تدبير مختلف مجالات ومؤسسات القطاع التربوي[1].

وتنطلق رؤية أنصار منظور "التوازن" في تحليل ظاهرة الإصلاح داخل المجتمعات الرأسمالية من رؤية وظيفية لدور المؤسسات التعليمية في المجتمعات ويذهب كل من "هيربرت وكومبز" (Herbert & combs) (1977) إلى أن الهدف من إصلاح التعليم يكمن في حاجة المجتمع إلى عمال يتقنون بعض المهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب. وأفراد يمكنهم استخدام أنواع التكنولوجيا، وصفوة متعلمة على دراية بشؤون السياسة، وعليه ينظر إلى النظام التعليمي تنظيمه ومحتواه وعملياته- بأنه لم يعد قادرا على تلبية حاجات المجتمع الحديث[2].

وتتحدد ملامح الإصلاح التعليمي كما يرى أصحاب منظور التوازن في تبني صيغة جديدة في إصلاح التعليم تعاملت فيها مؤسسات التعليم على أنها صيغة تقنية صناعية وإن فرص الإصلاح في تلك المجتمعات تأتي من أعلى حيث يقوم من هم في قمة السلطة التشريعية أو من هم في قمة السلطة التعليمية أو كلاهما بوضع إستراتيجية لإصلاح التعليم. وإن نظام التعليم في إطار منظور التوازن باعتباره نسقا فرعيا من نظام اجتماعي أكبر يتجه نحو التوازن، ويتصف باتفاق أعضائه وإجماعهم ويتطور بتطور المجتمع ولذلك من الضروري أن تتلاءم النظم التعليمية مع التغيير الحادث في المجتمعات على اختلاف أنظمتها الاجتماعية إلا أن تحديد توقيت إصلاح التعليم واتجاهاته يتحدد بحاجة المجتمع للحفاظ على التوازن[3].

---

[1] المصدر نفسه، ص ص 60- 62.

[2] احمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص 252.

[3] المصدر نفسه، ص ص 252- 253.

نقد الاتجاه الوظيفي:

إذا عدنا لوجهة نظر كومبز والتي ترى أن أزمة التربية في العالم الثالث تعود لمسائل فنية يجب أن تصحح فإنها تعبر عن تصور قاصر، حيث تختصر الأزمة والإصلاح التربويين في مجرد مؤشرات فنية جزئية أدائية وظيفية وهو تصور مفقر للتحليل حيث لا يعير الأهمية المطلوبة سواء بوعي أو بدونه للأبعاد السياسية والاجتماعية والثقافية والإيديولوجية لنظم التربية في مجتمعات العالم الثالث وعلاقاتها بقضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان وتكافؤ الفرص الاجتماعية والتربوية ومشكلات التبعية والتخلف وما لكل ذلك من انعكاسات سلبية على واقع التعليم ويتضح من خطاب كومبز انه يتقاطع أيضا مع مجموعة من الخطابات التي تروجها أيضا مجموعة من المؤسسات والأجهزة الوطنية المحلية في هذه البلدان، ولعل السمة الأساسية لهذه الخطابات هي أنها تصل في نهاية التحليل إلى نوع من المماثلة بين مفهوم الإصلاح وبين المحافظة الاجتماعية في مدلولها الشامل[1] .

لقد أغفل أصحاب الاتجاه الوظيفي التقليدي وهو الاتجاه السائد في كثير من دول العالم الثالث النظر على العلاقات البنيوية التي تتم بها ومن خلالها العملية التربوية وأسقطوها من نظرتهم من عملية الإصلاح ومن ثم انحصرت جهودهم الإصلاحية في عمليات "تطوير" "تحديث" أو "تجديد" المناهج الدراسية، أما الفكر النقدي في علم اجتماع التربية المعاصر فقد اهتم بفهم وتحليل العلاقات البنيوية الاجتماعية والثقافية داخل الأنظمة التربوية[2].

2- الاتجاه الراديكالي (منظور الصراع) / المرجعية النقدية

يستمد هذا الاتجاه مرجعيته الفكرية من الطروحات الماركسية، وتعتبر هذه المرجعية أن النظام التربوي القائم في مجتمع ما هو مكون أساسي من مكونات البنية الفوقية وهو إفراز للعلاقات الإنتاجية الموجودة في نمط إنتاج محدد وعليه فإن الأنظمة التربوية هي أجهزة إيديولوجية في يد الدولة تحتكرها وتوظفها لإعادة إنتاج نفس البنى والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية القائمة[3].

---

[1] محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي، مرجع سابق، ص ص 62- 63.

[2] علي أحمد، مدخل إلى علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص 254.

[3] محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي، مرجع سابق، ص 63.

يرفض أنصار منظور الصراع أن إصلاح التعليم يعد جزء من استجابة لإعادة التوازن بين تناقضات وظيفية تطرأ من وقت لآخر وإنما ينظر إلى الإصلاح على أنه تغيير تربوي يمثل جزءا من صراعات متواصلة بين جماعات تتعارض مصالحها بشدة وفي إطار من العلاقات الاجتماعية المتناقضة بطبيعتها. يرى كل من كاروني Carrony وليفين Levin عام 1986 أنه يمكن فهم دينامية التعليم بصورة أفضل بوصفها محصلة لصراع اجتماعي أوسع يلازم التطور الرأسمالي، ويذكر ديل Dale (1982) أن دينامية أنظمة التعليم تنبثق عن ثلاثة من المشكلات المحورية التي تواجه أنظمة تعليم الدولة والمتمثلة في مساندة عملية تراكم رأس المال، وتأمين بنية تعمل على استمراره، وأخيرا تأمين مشروعية نمط الإنتاج الرأسمالي[1]

أما في حالة في البلدان النامية فالأمر يختلف فالتفسير الخاص بالإصلاح التعليمي لا تظهر وظيفته البنيوية بشكل واضح كما هو الحال في الدول المتقدمة وإنما تفسر التغيرات التي تحدث في مجال التعليم في تلك المجتمعات النامية باعتباره محصلة استعارة أبنية وممارسات الدول الأكثر تقدما وعليه تصبح السياسات التعليمية وما سيتتبعها من إجراءات وممارسات والجهود المبذولة لإصلاح التعليم مشروطة على حد كبير بالنظام العالمي للإنتاج الرأسمالي.[2]

وإذا كانت المجتمعات الثالثية تتميز في بنيتها وهياكلها بعلاقات تبعية شمولية لمراكز الاحتكار الأجنبية، وبالعديد من مظاهر التفاوت الطبقي وغياب الديمقراطية وتكافؤ الفرص الاجتماعية والتربوية بين مختلف الطبقات والشرائع بما يستتبعه هذا الوضع من قهر واستغلال ومن تفكك وصراعات اجتماعية متعددة الأبعاد فإن أزمة النظام التربوي تتمثل حسب هذه المرجعية النقدية في كونه لا يعمل سوى على إعادة إنتاج نفس الشروط الموجودة وهي شروط التبعية والتخلف، وهكذا فإن الإصلاح الذي يجب أن يعتمد في ظل هذه الأوضاع ينبغي ألا يتم النظر إليه في أبعاده التقنية وفي ظرفيته ومحدوديته القطاعية بل على أساس أنه إجراء شمولي يفترض فيه أن يشمل كل أنماط التربية والتعليم والتكوين بمختلف مكوناتها وآليات اشتغالها وأن يتجاوز هذا الإطار إلى الحقل الاجتماعي بكل قطاعاته ومجالاته الاجتماعية والثقافية والسياسية.[3]

---

[1] علي أحمد، مدخل إلى علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص ص 254– 255.

[2] المصدر نفسه، ص 256.

[3] محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي، مرجع سابق، ص 64.

إن الإصلاح بهذا المنظور هو كل لا يتجزأ وبالتالي فإن مجتمعات العالم الثالث لكي تحقق إصلاحا تربويا واجتماعيا شموليا عليها أن تعمل على تجاوز ما يعترض سيرورة بنائها لذاتها من عوائق وتحديات لاسميا تلك التي ترتبط بما تعيشه من تبعية وتهميش على مستوى علاقاتها اللامتكافئة مع مراكز القوى الإمبريالية المهيمنة على المستوى الكوني، وبما يخترقها أيضا على مستوى بنياتها ومكوناتها الداخلية من قهر واستغلال وتفاوت طبقي وغياب الديمقراطية[1].

وحسب المرجعية النقدية فإن هذه المجتمعات الثالثية لا ينتظر منها على الأقل في الظروف الراهنة أن تحق أي إصلاح تربوي في المستوى المطلوب مادامت خاضعة لإكراهات وشروط وعواقب التبعية وللتقسيم الدولي للعمل على المستوى العالمي، ذلك أن هذا التقسيم التعسفي كما يفرض عليها أنماطا محددة من الاستثمارات والمهام والوظائف مما ينسجم مع مصالح المراكز المهيمنة أكثر مما يتلاءم مع متطلباتها وحاجاتها الداخلية الخاصة فإنه يفرض عليها في الوقت ذاته نوعا من التقسيم الدولي للاستثمار في الرأسمال البشري أي نوعا من التوجه الفكري والسياسي والإيديولوجي العلني أو الضمني لأنظمة التربية والتكوين القائمة في هذه المجتمعات الثالثية[2].

لذا فإن ما يباشر من إصلاحات على النظم التربوية في العالم الثالث نجد أنها قد تكون خاضعة في أسسها وتوجهاتها الفكرية والفنية لتعليمات وتوصيات بعض مراكز القرار في الغرب كصندوق النقد الدولي، وبالتالي لا ينتظر منها أن تخدم المصالح الاجتماعية الداخلية بقدر ما تخدم تلك المراكز كما نجد هذه الإصلاحات رغم تكلفتها الاقتصادية العالية يائسة بدون جدوى، وذلك حين مراهنتها على تحقيق أهداف تربوية وتنموية غامضة في توجهاتها الفكرية والمستقبلية ومغرقة في التعميميات والشعارات السياسوية مثل تعميم التعليم، ديمقراطيته تعريبه بهذا يمكن أن نفسر التعثرات التي آلت إليها مجهودات الإصلاح في العالم الثالث وفشلها في إعادة تفعيل النظم التربوية القائمة وتحديثها وتوجيهها لتحقيق أهداف تنموية ومستقبلية واضحة ومحددة.

يتضح من خلال ما سبق أن المرجعية النقدية هي الأقرب إلى ملامسة الأوضاع الاجتماعية والتربوية المأزومة في مجتمعات العالم الثالث، ولهذا فقد أصبحت أكثر تداولا لدى العديد من الباحثين ومن الجهات السياسية والاجتماعية الثائرة على هذه الأوضاع[3].

---

[1] المصدر نفسه، ص 64.

[2] المصدر نفسه، ص ص 64- 65.

[3] المصدر نفسه، ص 66- 67.

مرجعية ثالثة مقترحة:

يقترح الباحث المغربي –مصطفى محسن– بعد أن تطرق للمرجعيتين البنيوية الوظيفية والماركسية، مرجعية ثالثة سمّاها "مرجعية حوارية وتكاملية" وقد اعتمد في طرحه هذا على مجموعة من الاعتبارات المنهجية المعرفية والاجتماعية منها أن مجتمعات العالم الثالث لم تفرز بعد أي مرجعية نظرية ومنهجية خاصة لمقاربة واقعها الاجتماعي وللخروج مما تعيشه في هذا المجال من تقليد وتبعية ساذجة والتي عليها أن تتعامل بالكثير من المرونة والانفتاح مع النظريات الغربية ونقدها، والتعرف على حواملها المعرفية والإيديولوجية ومنها أن النظرية يجب أن يتم الاستئناس بها لفهم الواقع المبحوث لا أن يستخدم الواقع للاعتراف بالنظرية والخضوع لمقتضياتها.

فالمنظور "التكاملي الشمولي" حسب هذا الباحث المتعلق بمفهومي الأزمة والإصلاح في المجال التربوي يتطلب الالتزام برؤية واسعة تتجنب الاختزال وتقوم على نقد مختلف الرؤى والتصورات الضيقة المحدودة وتنظر بناء على ذلك للأزمة التربوية التي تعرفها مجتمعاتنا النامية في مختلف أبعادها ودلالاتها ومكوناتها كما تنظر للإصلاح التربوي أيضا في شموليته أي أنه يجب أن يكون ناظما للكل التربوي، ومتداخلا مع المحيط الاقتصادي والسياسي والثقافي والاجتماعي[1].

---

[1] أنظر المرجع السابق، ص ص 67– 69.

الفصل الثاني:

خلفيات ودوافع الإصلاحات في المنظومة التربوية بالجزائر

المبحث الأول: لمحة تاريخية عن المنظومة التربوية بالجزائر

المطلب الأول: تطور المنظومة التربوية من 1962 إلى 2000

المطلب الثاني: صراع النخبة على قطاع التربية

المبحث الثاني: ظروف إصلاح المنظومة التربوية

المطلب الأول: الظروف الوطنية

المطلب الثاني: الظروف الدولية

المبحث الثالث: مشاكل المنظومة التربوية ودوافع إصلاحها

المطلب الأول: مشاكل التربية

المطلب الثاني: أسباب الإصلاح

المطلب الثالث: أهم الإصلاحات التربوية

خلاصة

الفصل الثاني: خلفيات ودوافع الإصلاحات في المنظومة التربوية بالجزائر

لكي يتسنى لنا فهم إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر الذي شرع فيه سنة 2000 يتوجب علينا أولا أن نلقي نظرة تاريخية عن تطور المنظومة التربوية بعد العهد الاستعماري بحيث نقف عند أهم الأحداث والمحطات التي اجتازها قطاع التربية بالجزائر. فلا شك أن معرفة الخلفيات التاريخية أمر مهم للغاية فما الإصلاح الذي شرعت فيه الجزائر وما استتبعه من نتائج ما هو إلا نتيجة لهذه التراكمات التاريخية. ثم بعد هذا يجدر بنا كذلك أن نتعرف على مختلف الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي حدثت عند إصلاح المنظومة التربوية. وذلك على المستوى الوطني وعلى المستوى الدولي، لأن أيّ إصلاح ما هو إلا انعكاس لمختلف التحولات في شتى المجالات.

المبحث الأول: لمحة تاريخية عن المنظومة التربوية بالجزائر

ورثت الجزائر عن العهد الكولونيالي أوضاعا مأساوية ومتخلفة في كل القطاعات والميادين، وكان قطاع التربية من أكثر القطاعات تدهورا وتخلفا، فقد كان عدد الأميين غداة الاستقلال يفوق 80% أي أن الغالبية العظمى من الجماهير أميّة وهذا بسبب سياسة فرنسا التي هدفت في مجملها إلى تجهيل الشعب وقطعه عن أصوله وتاريخه وثقافته وحتى يبقى كذلك خاضعا لإرادتها وغير واعي بقضيته الوطنية. فأمام هذا الوضع الخطير كان على المسؤولين آنذاك بعد افتكاك الاستقلال أن يولوا العناية الفائقة بهذا القطاع والسعي بكل جدّ لنهوضه وتقدمه. فهل استطاع المسؤولون فعلا القيام بهذه المهمة التي ليست بالسهلة.

لم تنطلق عملية التعليم منسجمة مع عملقة الثورة، ولم تعالج بالحسم الثوري ولم تخضع للأسلوب الديمقراطي، ومن هنا تبدأ علة المنظومة التربوية الوطنية وأزمتها الحادة، وبوقفة عابرة عند بعض المحطات تظهر ملامح الأزمة بظروفها وأطرافها وأبعادها. لقد طرحت الثورة القضية الثقافية في العديد من المناسبات، وتحدثت عنها في أدبياتها عدة مرات، وبرزت بشكل واضح بعد إنكار الجنرال ديغول دولة وأمة جزائريتين، إلا أن مستقبل التربية في الجزائر المستقلة لم يطرح من قبل التوقيع على

اتفاقيات إيفيان ويعود هذا إلى انشغالات الثورة واهتماماتها بالقضايا الأهم، أو ربما يعود إلى أن القادة في ذلك الحين لم يتوقعوا أن التربية ستطرح نفسها بعد الاستقلال بحدّة.[1]

ولإعطاء صورة واضحة عن قطاع التربية بعد الاستقلال نقترح هنا إيراد تطور المنظومة التربوية منذ سنة 1962 إلى غاية 2000، بالتطرق إلى مرحلة الرئيس بن بلة، والرئيس بومدين، مع الإشارة إلى بعض الوثائق والمواثيق المهمة التي عالجت قضية التربية والتعليم، ثم بعد هذا نتطرق إلى قضية مهمة وتتعلق بصراع النخبة المثقفة على قطاع التربية بالجزائر.

المطلب الأول: تطور المنظومة التربوية بالجزائر من سنة 1962 إلى سنة 2000

رغم وجود عدة تقسيمات أعطيت لتطور المنظومة التربوية بالجزائر إلا أنه يمكن التمييز بين مرحلتين كبيرتين، المرحلة الأولى من 1962 إلى 1976 والمرحلة الثانية من 1976 إلى 2000.

المرحلة الأولى (1962–1976):

كان على الجزائر في هذه المرحلة أن تستجيب للأعداد الهائلة من الشعب الأمّي الذي يتطلع إلى العلم، والتخلص من الأميّة والجهل. لقد كان الوضع عند الاستقلال مأساويا في قطاع التربية، بلغت نسبة الأميّة أكثر من 88%، كما عانت الجزائر عشية الاستقلال نقصا فادحا في عدد العمال المطلوبين، خاصة بعد مغادرة 18.000 معلما فرنسيا الجزائر[2]، هذا ما طرح على الدولة الجديدة (دولة بن بلة) مطالب تكوين وإعداد الإنسان الواعي حضاريا، خاصة وأن السلطات الاستعمارية عملت على فصل الشعب الجزائري عن ثقافته وقيمه ومقومات شخصيته الحقيقية، هذا ما جعل أدبيات الثورة التحريرية خاصة الوثائق الرسمية لجبهة التحرير الوطني تؤكد على أهمية الثقافة والتعليم في إعادة بناء الجزائر، إذ عبّر كل من برنامج وميثاق طرابلس على أهمية تكوين طليعة واعية تتحمل مسؤولية تحقيق أهداف الثورة الديمقراطية الشعبية، وهذا يفرض إنشاء فكر سياسي واجتماعي تغذيه المبادئ العلمية التي تعمل على إحداث تصور جديد للثقافة بجعلها ثقافة وطنية، ثورية، علمية ومن هذا تتوصل الوثيقة إلى الإعلان عن مراحل هذا الإصلاح عن طريق إعادة الاعتبار للغة العربية كمعبّر عن بعدنا الثقافي الحضاري الوطني عن طريق ترقيتها وجعلها أداة تقييم للتراث الوطني، وإعادة بنائه،

[1] محمد الطيب العلوي، التربية بين الأصالة والتغريب، الجزائر: منشورات دحلب، 1998، ص ص156–158.

[2] Mahfoud Bennoune, éducation, culture et développement en Algérie, Alger : Marinoor-ENAG, 2000, pp 223-224.

من أجل القضاء على الهيمنة الثقافية التي ساهمت في تهميشها، وتأثير ذلك على احتقار الذات الجزائرية. فترقيتها حسب برنامج طرابلس يجعلها قوة ثورية تحرر الشعب من مخلفات الإقطاع والأفكار المعادية للمجتمع، إنها ستكون لغة كل الشعب المعبر عن وطنيته ونضاله وكفاحه السياسي والاجتماعي[1] كما أن موقف ميثاق الجزائر 1964 لم يختلف عما جاء في برنامج طرابلس، فمفهوم الثقافة التي أعلنت على ضرورة خلق فكر سياسي واجتماعي مستمد من قيمنا الخاصة ضد كل المواقف الفكرية الخاطئة، على أنها ثقافة ثورية وطنية علمية لمحاربة التسيّب الثقافي والتطبع الغربي اللذين ساهما في احتقار أفراد المجتمع للغة والقيم القومية، مما أدى بالميثاق إلى التأكيد على أهمية محو الأمية وتطوير التعليم، وتعبئة كل الطاقات لمحاربة الأمية التي تسببت فيها الإدارة الاستعمارية. وبالتالي لابد على الجهاز المدرسي أن يقوم في هذا الميدان بدوره التنموي الهامّ، هذا ما يجعل من التعليم والتربية أداة للتكوين الإيديولوجي وللتلقين العقائدي الذي يتماشى وتأمين مسيرة البلاد نحو الاشتراكية هذا ما حتم على القيادة الجديدة طرح قضية الإصلاح التربوي والقيام بمجهود لتربية العمال تربية اشتراكية[2]. على هذا تأسست اللجنة العليا لإصلاح التعليم سنة 1962، وفي اجتماعها الأول في 1962/12/13 حددت الأهداف الأساسية لمستقبل النظام التعليمي بالجزائر والمتمثلة في:

1- جزأرة سلك التعليم
2- التعريب التدريجي
3- توحيد النظام التعليمي
4 - التوجه العلمي والتقني
5- ديمقراطية التعليم.[3]

وفي مرحلة بومدين ومن خلال ميثاق 1976 نلحظ إيلاء أهمية كبرى للثورة الثقافية ولعملية التعريب وللتربية الوطنية. فالثورة الثقافية لها ثلاثة أهداف:

أ- التأكيد على الهوية الوطنية الجزائرية وتقويتها

ب- الرفع الدائم لمستوى التعليم المدرسي

ج- اعتماد أسلوب في الحياة ينسجم مع مبادئ الثورة الاشتراكية.[4]

---

[1] سعاد العقون، "دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ"، رسالة دكتوراه دولة غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم السياسية والإعلام، 2005، ص 229.

[2] المصدر نفسه، ص ص 231-232.

[3] Bennoune, éducation, culture et développement en Algérie, op.cit, p 225.

[4] الميثاق الوطني الجزائري، الجزائر: المعهد التربوي الوطني، 1976، ص ص 91-92.

واعتبر الميثاق اللغة العربية عنصر أساسي للهوية الثقافية للشعب الجزائري ورأى أن الخيار بين اللغة العربية ولغة أجنبية أمر غير وارد البتة.[1]

كما اعتبر أن التربية الوطنية هي حجر الزاوية في أيّ بناء محكم لهذا لابد من الرفع من مستوى التعليم والمناهج والبرامج والكتب المدرسية.[2]

وبالنسبة لمسألة التعريب فإن الرئيس بومدين كان يرى في هذه القضية مطلب وطني، وهدف ثوري، لهذا لا يمكن حسبه التفرقة بين التعريب وتحقيق أهداف الثورة في الميادين الأخرى. لقد جعل الرئيس بومدين من شعار ابن باديس الجزائر وطننا والإسلام ديننا والعربية لغتنا هدفا يقضي به على ظلمات العصر الاستعماري، عن طريق الانفتاح على التقدم التقني، خصوصا بناء تعليم وطني باللغة العربية.[3]

مما سبق يتبين أنه قد أعطيت أهمية للتربية والتعليم وذلك على الأقل على مستوى الخطابات والوثائق الرسمية، وقد حاول المسؤولون ترجمة هذه الأهمية على أرض الواقع وذلك من خلال مختلف برامج ومخططات التنمية التي عرفتها الجزائر طيلة هذه المرحلة، حيث احتل التعليم مكانة هامة في هذه المخططات التنموية كما سنعرفه الآن.

الأهداف التعليمية في المخطط الثلاثي (1967-1969):

- رفع عدد المتمدرسين من 51% إلى 59% وهذا يتطلب توظيف 9000 معلما.
- ما يخص التوجه العلمي والتقني كان الهدف الرفع من المستوى التقني للعمال، لهذا اقترحت معاهد التعليم التقني (CET) ومعاهد التعليم الفلاحي (CEA).
- ما يخص التعريب فقد ظهر مشروع معاهد الثانويات المعربة.[4]

---

[1] المصدر نفسه، ص ص 93-94.

[2] المصدر نفسه، ص 96.

[3] العقون، "دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ"، مرجع سابق، ص 244.

[4] Khaled Chaïb, plaidoyer pour une école créatrice de renaissance, Alger : Musk éditions, 2002, p 18.

الأهداف التعليمية في المخطط الرباعي الأول (1970−1973):

نص هذا المخطط على ضرورة رفع المستوى الثقافي والتقني من خلال تحقيق هدفين:

- تلبية الحاجات الاجتماعية للتربية −تلبية حاجات الاقتصاد للعامل المؤهل. وكان من أهم الاختيارات الأساسية للتعليم أن يكون وطنيا وثوريا وعلميا، كما كان من متطلباته الأساسية استرجاع اللغة العربية وإعادة الاعتبار لها.[1]
- وما يخص ديمقراطية التعليم هدف هذا المخطط إلى القضاء على الفوارق بين المناطق الميسورة والفقيرة، وبين المدن والأرياف، وبين الإناث والذكور، كما خطط للرفع من عدد المتمدرسين في المرحلة الأساسية من 1.500.00 تلميذ إلى 2.520.00 تلميذ.

وبعد فشل سياسة التعليم التقني في المخطط الثلاثي استحدثت فكرت إنشاء متاقن، وهي مؤسسات مختصة في تكوين التقنيين.[2]

الأهداف التعليمية في المخطط الرباعي الثاني (1974−1977):

− العمل على إنشاء متوسطة في كل دائرة، ثم في كل بلدية، وكذلك بناء ثانوية في كل دائرة وإنشاء 28 متقنة.

وهدف هذا المخطط إلى تجديد النظام التربوي القائم، وتبني المدرسة الأساسية ذات التوجه التقني التي تعمل على إدماج النظام التربوي بمحيطه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.[3]

الملاحظ من خلال الأهداف التعليمية لهذه المخططات أنها قد ربطت التعليم بمتطلبات وحاجات الاقتصاد من اليد العاملة المؤهلة علميا وتقنيا، ثم ننبه إلى أن هذه الأهداف المسطرة تبقى عموما في دائرة الخطابات الرسمية لأن من هذه الأهداف ما تحقق ومنها ما لم يتحقق.

المرحلة الثانية (1976−2000):

في هذه المرحلة تمّ تبني المدرسة الأساسية ذات التوجه التقني بموجب الأمرية 76−35 المؤرخة في 1976/04/16، فحسب هذه الأمرية المدرسة الأساسية عبارة عن وحدة تنظيمية تتكفل

---

[1] مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962−1980)، الجزائر: ديون المطبوعات الجامعية، 1986، ص 182.

[2] Chaïb, plaidoyer pour une école créatrice de renaissance, op.cit, p 19.

[3] Ibid, p 21.

بتوفير تعليم لمدة تسع سنوات متتالية، وهي الأساس الذي تقوم عليه المنظومة التربوية. والهدف الأساسي من المدرسة الأساسية هو ضمان تكوين لجميع الأطفال مدة تسع سنوات بهدف تحضيرهم إما إلى الحياة العملية كعمال مؤهلين، أو إلى التعليم الثانوي للحصول على شهادة البكالوريا وهذا التعليم حق لجميع الأطفال إجباري ومجاني. ومثلت المدرسة الأساسية أولوية للدولة وتتمحور أبعادها في: البعد الوطني، البعد العلمي، البعد التكنولوجي، البعد، العالمي، ولغة التعليم في جميع النشاطات هي اللغة العربية، وقسّمت المدرسة الأساسية إلى ثلاثة أطوار مدة كل طور ثلاث سنوات، طوران في المرحلة الابتدائية وطور في المرحلة المتوسطة، واللغة الفرنسية تدرس من السنة الرابعة ابتدائي، أما الانجليزية فتدرس بدءا من السنة الثامنة أساسي.[1]

وقد اقتبست وزارة التربية الوطنية منظومة "المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات" من ألمانيا الشرقية، وأدخلت عليها تعديلات حتى تتواءم مع المحيط الوطني وقيمه التاريخية.[2]

لقد عملت المدرسة الأساسية على تحقيق الأهداف التالية:

أ/ سياسيا وإيديولوجيا، تساهم المدرسة الأساسية في تقديم تعليم وتكوين موحّد باعتبارها وسيلة أساسية لبناء وحدة وطنية تنشئ الفرد على حبّ الوطن، والإيمان بأصالته وقيمه الحضارية، وعلى رأسها اللغة العربية، وتعاليم الإسلام، ومكتسبات الثورة الاشتراكية.

ب/ اقتصاديا تعمل التربية والتعليم الأساسي المتعدد التقنيات على ترقية الموارد البشرية القادرة على تحمل مسؤولية التنمية الاقتصادية.

ج/ أما الميادين الاجتماعية–الثقافية، تعدّ المدرسة أهم عامل وعنصر أساسي للثورة الثقافية، إنها تسمح للتلميذ بالاحتكاك بواقع الوضع الذي يعيشه، وتعويده على التفكير العلمي المنطقي.[3]

التعليم الثانوي:

نظمت أمرية 1976/04/16 التعليم الثانوي، مدته ثلاث سنوات ويتضمن ثلاث أنواع من التعليم: 1– تعليم ثانوي عام يحضر للتعليم العالي 2– تعليم ثانوي مخصص للتلاميذ النجباء 3– تعليم ثانوي تكنولوجي ومهني الذي يهدف إلى التحضير والتكوين للعمل. النوع الأول والثاني من هذا

---

[1] Bennoune, éducation, culture et développement en Algérie, op.cit, p 235.

[2] العلوي، التربية بين الأصالة والتغريب، مرجع سابق، ص 298.

[3] العقون، "دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ"، مرجع سابق، ص ص 255–256.

التعليم يدرس في الثانويات، ويتوج بشهادة البكالوريا، والنوع الثالث يدرس في المتقنات ويتوج بشهادة تقني. وبعد وضع جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي خلال 1992/1991، وهيكلة الطور الثانوي بدءا من 1993/1992، أصبح التعليم الثانوي ذو ثلاث جذوع مشتركة وهي:

1- علوم إنسانية 2- علوم 3- تكنولوجيا

بعد أن كان التعليم الثانوي في السابق يتكون من جذعين وهما:

1- علوم إنسانية 2- علوم وتكنولوجيا[1]

تطور عملية التعريب في المنظومة التربوية:

اخترنا عملية التعريب عن غيرها من الأهداف الأساسية للمنظومة التربوية في الجزائر كالديمقراطية، والتوجه العلمي، لأن عملية التعريب هي التي مثلت بؤرة النزاع ونقطة الخلاف في المنظومة التربوية بالجزائر.

من خلال الجدول التالي يظهر أن عدد المعلمين باللغة العربية في العام الدراسي 1963/1962 كان 3452 معلما فقط، مقابل 16.546 معلما باللغة الفرنسية أي أن نسبة 82,66% كانوا يدرّسون باللغة الفرنسية و17,33% يدرّسون باللغة العربية وبقي عدد المعلمين بالفرنسية في تزايد طفيف ليصل خلال 1979/1978 إلى 24.053 معلما في حين وصل عدد المعلمين بالعربية في هذه السنة إلى 56.800 معلما.

الجدول رقم (1): تطور عدد معلمي المرحلة الابتدائية حسب لغة التعليم[2]

لغة التعليم / السنة الدراسية	الفرنسية	العربية	المجموع
1963-1962	16.546	3452	19.908
1967-1966	17.419	13.247	30.666
1971-1970	17.318	26338	43.656
1975-1974	18.358	41821	60.179
1979-1978	24.053	56.800	80.853

[1] Bennoune, éducation, culture et développement en Algérie, op.cit, pp 317-318.
[2] Ministère de l'éducation, informations statistiques, année 1979, p 22.

إن مسيرة التعريب التي انطلقت في المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال مباشرة لم تستكمل بصفة شاملة في المرحلتين الأساسية والثانوية إلا عام 1989، وهو العام الذي تقدم فيه كل التلاميذ الجزائريين المعنيين بشهادة البكالوريا إلى امتحان واحد موحّد، تتم فيه الإجابة عن جميع الأسئلة باللغة العربية، ومعنى هذا أن مسيرة التعريب في المنظومة التربوية استغرقت ما يقارب الثلاثة عقود.[1]

المجلس الأعلى للتربية:

أنشئ هذا المجلس للإشراف على عملية الإصلاح التربوي بموجب مرسوم رئاسي مؤرخ في 1996/11/12 في عهد الرئيس اليامين زروال. يتكون هذا المجلس من 156 عضوا وهو هيأة استشارية تابعة لرئيس الجمهورية يقدم تقريرا سنويا له عن حال قطاعات التربية والتكوين، ووضع بين يدي المجلس دراسة ثلاث ملفات أساسية هي: -التعليم الأساسي -التعليم والتكوين في مرحلة ما بعد الأساسي -التعليم المهني، وقد تمّ إعداد مجموعة من الوثائق ذات الطابع التنظيمي والتشريعي والعلمي كأساس لإصلاح مختلف مراحل التعليم. ألغي المجلس عندما أصبح عبد العزيز بوتفليقة رئيسا للجمهورية، وانتهت تجربة المجلس دون ظهور تقرير تقويمي عن نشاط المجلس، ودون تطبيق توصياته، وعوّض بلجنة مؤقتة محددة في المهام والآجال[2] تتمثل في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي أنشئت سنة 2000.

المطلب الثاني: صراع النخبة المثقفة على قطاع التربية بالجزائر من الاستقلال إلى سنة 2000

عند الاستقلال ظهرت نخبتان تكونتا في مؤسسات مختلفة، نخبة تكونت في المدرسة والجامعة الفرنسية، ونخبة تكونت في الجامعات والمدارس الإسلامية التقليدية، وتم تقسيم الوظائف على النخبتين، النخبة المعربة أخذت السلطة الرمزية والمتمثلة في التربية والإعلام، والنخبة المفرنسة أخذت الإدارة والمؤسسات ذات الطابع التقني والعلمي[3]. لقد تكفلت المدرسة الفرنسية بإنتاج مثقف أو متعلم لا يحسن غالبا إلا اللغة الفرنسية لأداء وظائف محددة، ونجد أن الاستعمار قد أنتج نظاما تعليميا خاصا بشهاداته، ومراحله التعليمية وإيديولوجيته الخاصة، نظام تعليمي يتميز بانتقائيته وطابعه الكولونيالي الصارم. في المقابل نجد عملية تكوين موازية حاولت القيام بها مؤسسات أهلية اعتمادا على

---

[1] علي بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، الجزائر: دار الأمة، 2001، ص 64.

[2] بوفلجة غيات، التربية والتعليم بالجزائر، (الطبعة الثانية)، وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع، 2006، ص ص 135-145.

[3] Bennoune, éducation, culture et développement en Algérie, op.cit, p 219.

الإمكانيات المتواضعة للشعب الجزائري لإنتاج معلم باللغة العربية للقيام بوظائف تلبي اهتمامات المجتمع الأهلي التقليدي.[1]

فبعد الاستقلال كان من نصيب المثقف المعرب القطاعات ذات العلاقة بالدين والإيديولوجيا والتاريخ باعتبار النظرة السائدة للعربية كلغة آخرة ودين وتراث في الوقت الذي منحت فيه قطاعات الصناعة والإدارة والتسيير إلى المثقف المتعلم باللغة الفرنسية اعتمادا على اعتبارها لغة علم وتقنية وتسيير –لغة خبز–[2]

الملاحظ أن قطاع التربية شكّل مركزا لتبادل التهم بين النخبتين، فكل نخبة تتهم الأخرى وتحملها مسؤولية تخلف هذا القطاع، وشكلت عملية التعريب محور النقد وأساس الصراع و"نتيجة هذا الصراع الإيديولوجي تجاه أهم خاصية من خصوصيات الشخصية الجزائرية قد أثر بشكل سلبي على انطلاقة التعليم والتربية والتكوين للشعب الجزائري بعد الاستقلال"[3]. لقد انتقدت النخبة المفرنسة عملية التعريب واعتبروها سببا رئيسيا في فشل المنظومة التربوية، فمثلا هناك من يرى أن فترة المخططين الرباعيين (1970–1977) التي تميزت بتسارع عملية التعريب بشكل متهور "أدى إلى نتائج مكلّفة وكارثية للتنمية الثقافية والاقتصادية والتقنية والعلمية بالجزائر"[4]. في المقابل نجد أن المدافعين عن اللغة العربية انتقدوا المدافعين عن اللغة الفرنسية الذين حاربوا التعليم وانتقدوا المعربين "جعلت النخبة المفرنسة من موضوع التعريب "الشبح المخيف" لقد سطروا في المحاضر سنة 1963 أن تعريب التعليم طفرة مغامرة والأفضل هو تدريب تدريجي، وهذا ا لم يقع، فلم تعرب السنة الثانية إلا سنة 1968/1967"[5].

ورغم أن تقسيم القطاعات بين النخبتين اقتضى منح قطاع التربية للمعربين فإن هذا لم يمنع من وصول النخبة المفرنسة إلى وزارة التربية الوطنية في فترة من الفترات كوصول مصطفى الأشرف

---

[1] ناصر جابي، الجزائر: الدولة والنخب، الجزائر: منشورات الشهاب، 2008، ص 14.

[2] المصدر نفسه، ص 17.

[3] العقون، "دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ"، مرجع سابق، ص 237.

[4] Bennoune, éducation, culture et développement en Algérie, op.cit, p 264.

[5] العلوي، التربية بين الأصالة والتغريب، مرجع سابق، ص ص 199–200.

إلى رأس وزارة التربية منتصف 1977. ولإعطاء مزيد من التوضيح حول صراع النخبتين نتعرض هنا إلى تجربة مصطفى الأشرف كوزير للتربية.

تجربة مصطفى الأشرف* كوزير للتربية:

عيّن على رأس الوزارة منتصف 1977، وكتب مقالات تنتقد بشدة المعربين واصفا إياهم بـ "حفاري القبور" و"البرجوازيين المتخلفين"، واعتبر أن اللغات الأجنبية أدوات وظيفية محايدة.[1]

وقام الأشرف بتكوين لجنة لإعداد مشروع إصلاح التعليم، والذي صدر في جزأين: الأول بعنوان "تطور النظام التربوي 1962–1972" والثاني بعنوان "الوضعية الحالية واقتراحات لتحسين النظام التربوي"، وتضمن المشروع ثلاثة محاور رئيسية:

أولا– تطور نظام التربية من سنة 1962–1971: ويتناول:

أ– **التعليم:** جمهور المتعلمين في المدرسة، المتعلمون خارج المدرسة، الوسائل والتقييم.

ب– **تطور المؤسسة المدرسية:** المنشآت الأساسية، الهياكل العامة، علاقة المؤسسة المدرسية بالأجهزة الأخرى للدولة.

ثانيا– الوضعية الحالية في النظام التربوي: ويتناول:

أ– **الإنجازات الحالية:** مثل العزم على تحقيق ديمقراطية التعليم، إدماج مؤسسات التعليم الخاص.

ب– **جوانب النقص:** أزمة التعليم، تكافؤ الفرص لا يزال منشودا، المنهج المتبع للتعريب غير سديد.

ثالثا– اقتراحات لتحسين النظام التربوي:[2]

لقد ركز هذا المشروع على إبراز الجوانب السلبية، وعلى نقد المعربين، فهم في نظره سبب التأخر والتعريب هو سبب التدهور التعليمي، والمشروع لا يعارض قضية التعريب، وإنما يضعها في

---

* مصطفى الأشرف ولد سنة 1917، درس بجامعة السوربون، انضم إلى حزب الشعب سنة 1939، كانت له مشاركة واسعة ومتميزة في الصحافة، التحق بالثورة الجزائرية منذ البداية، ألقي عليه القبض في حادثة قرصنة الطائرة المشهورة سنة 1956. كان عضوا في المجلس الوطني للثورة، ومن المشاركين في صياغة "برنامج طرابلس". شغل عدة مناصب بعد الاستقلال من بينها مستشار لدى الرئيس بومدين، وسفيرا للجزائر في أمريكا اللاتينية، توفي في سنة 2007 عن عمر يناهز 90 سنة.

[1] المصدر نفسه، ص 230.

[2] المصدر نفسه، ص ص 269–270.

خانة "إذا توفرت الإمكانيات"، فمتى تتوفر الإمكانيات ؟ ومما جاء في اقتراحاته: إلغاء اللغة الثانية في التعليم المتوسط لتصبح اللغة الفرنسية سيدة الميدان التعليمي، وحسب المشروع فإن الفضل في احتفاظ المنظومة بشيء من التماسك والقوة يعود إلى المعلمين الجزائريين المفرنسين الذين تكوّنوا تكوينا متينا في العهد الاستعماري. وقدّم الأستاذ الأشرف وزير التربية هذا المشروع إلى مجلس الوزراء ونوقش، وكلفت لجنة بدراسته والتعليق عليه، وقدمت تقريرا إلى مجلس الوزراء المنعقد يوم 23 أفريل 1978 بعنوان "ملاحظات الوزير المستشار برئاسة الجمهورية حول تقرير وزير التربية"[1].

الملاحظات المذكورة تضم حوالي 31 صفحة، تبتدئ بمقدمة تعرب عن دهشتها من كتابة مشروع كهذا بعد خمسة عشر عاما من الاستقلال، وتستعرض الوثيقة في المقدمة ثلاثة اتجاهات مستخلصة من تقرير وزير التربية:

- اتجاه التقليل، وغض النظر عن كل ما تحقق من إيجابيات منسجمة مع اختياراتنا في مؤسسة البناء للتعليم الجزائري.
- اتجاه العموميات بدءا من مشاهدات ذات طابع محلي ومؤقت.
- اتجاه تحت غطاء علم النفس البيداغوجي (Pseudo-pédagogique) يرمي إلى تأجيل تنمية تعليم اللغة الوطنية إلى آجال غير محددة.

وتواصل الوثيقة توضيحها أو ردّها على محتوى المشروع نقطة فنقطة، وهذه عناوين المواضيع التي استعرضتها الوثيقة، وتطرقت إلى كل منها بتوضيح أو ردّ:

- ملاحظات حول مسائل متنوعة: 1- طابع الكمال في البناء المدرسي 2- الاتهام الموجه لتعدد الاختصاصات 3- غياب النشاط الثقافي والرياضي 4- المطاعم المدرسية.
- ملاحظات حول المشاكل الأساسية: 1- سياسة شاملة للتربية 2- التعريب 3- تكوين وجزأرة 4- التوجه العلمي والتقني
- ملاحظات حول القسم المخصص للاقتراحات: 1- حول المدرسة الأساسية 2- الفرنسة 3- التعليم المتعدد التقنيات 4- إلغاء اللغة الثانية من التعليم المتوسط

---

[1] المصدر نفسه، ص 271.

كما أن اللجنة الثقافية تحت إشراف الحزب أعدّت بدورها دراسة مضادة للمشروع، وانتهت الدراسات على مستوى الحكومة إلى أن المشروع المقدم من الأستاذ الأشرف بعيد تمام البعد عن الاتجاه الوطني، فتمّ إلغاءه، والفضل يعود إلى الموقف الوطني الذي وقفه النواب بالمجلس الوطني الشعبي حين استقبلوا الرئيس بومدين في المجلس وكان لهم معه حديث طويل حول مشاريع وكتابات وزير التربية.

والسؤال الذي يبقى تاريخيا مطروحا هو: ما هي الخلفية التي دفعت الرئيس بومدين بعد توقيعه على أمرية 1976/04/16 إلى تعيين الأشرف على رأس وزارة التربية، وهو يعرف مواقفه من المدرسة الأساسية ومن التعريب.[1]

المدرسة الأساسية بين دفاع المعربين ونقد المفرنسين:

واجهت المدرسة الأساسية انتقادات شديدة[*] وهجمات كثيرة من النخبة المفرنسة وهذا منذ أن وقّع الرئيس الراحل بومدين على المرسوم 76-35 الذي ينظمها، فكان أن عيّن مصطفى الأشرف على رأس وزارة التربية الوطنية بعد قرابة عام من صدور هذا المرسوم. كما أن المدرسة الأساسية لم تطبق إلا سنة 1980، وحسب البعض الهجمات الموجهة للمدرسة الأساسية أمر طبيعي مادامت قد تناولت قضايا ترتبط بالإيديولوجيا مثل "الإصلاح"، "الإسلام"، "العربية"، "الأصالة".[2]

وحسب علي بن محمد[*] -وزير التربية السابق- سنة 1992: المدرسة الأساسية قد تجسّدت فيها العداوة حتى إن الساخطين عليها تنتابهم حالات هستيرية حين يبدؤون في استفراغ ما في نفوسهم من النقمة عليها، وهي هيكل تنظيمي عادي اقتضته ظروف موضوعية، ولكن ذنب المدرسة الأساسية هي أنها:

---

[1] المصدر نفسه، ص ص 272-273.

[*] من الذين انتقدوا المدرسة الأساسية رئيس الدولة السابق محمد بوضياف الذي وصف المدرسة الجزائرية سنة 1992 بـ "المنكوبة"، أحمد جبار مستشار بوضياف ووزير التربية الوطنية (1992-1994) في ورقة له بعنوان « Education et citoyenneté » سنة 1996.

[2] المصدر نفسه، ص 230.

[*] شغل عدة مناصب سياسية وعلمية، كان سنة 1978 عضوا في الأمانة المركزية للمكتب السياسي لجبهة التحرير الوطني، اختير عضوا في اللجنة المركزية لجبهة التحرير الوطني عام 1989، عيّن وزيرا للتربية في حكومة حمروش سنة 1990، ثم بوضياف سنة 1992، درّس بالجامعة بين 1980-1990.

- جعلت التعليم باللغة العربية، وحققت بذلك عملية التعريب، وقضت على ذلك التقسيم المصطنع المزيف الذي كان يقسم الجزائريين إلى فئتين، فئة "المزدوجين" النبيلة المدللة لمجرد أنها تدرّس بعض المواد العلمية باللغة الفرنسية، وفئة "المعربين" المحتقرة المنظور إليها بعين النقص.
- وحّدت التعليم، وقضت على التعليم الخاص الذي كان يوهم البعض بكفاءة مزعومة، ويشكل ملاذا للفكر التغريبي.[1]
- أنزلت اللغة الفرنسية منزلتها الطبيعية كلغة أجنبية.[2]

النخبة وإصلاح المدرسة في عهد التعددية:

حدثت في هذه المرحلة قطيعة تامة مع المرحلة السابقة، وهمّشت في هذه المرحلة النخبة المعربة على حساب النخبة المفرنسة، وارتبطت نهاية المرحلة الأحادية بمحاولة إنجاز قطيعة على مستوى التوازنات بين مختلف النخب والمؤسسات/القطاعات التي تتموقع فيها. فالأبعاد السياسية التي تعرض لها حزب جبهة التحرير الوطني خلال نهاية الثمانينات وبداية التسعينات كان من نتائجها إضعاف الكثير من النخب السياسية والثقافية التي ارتبطت باللغة العربية، وأصبح من العادي في جزائر التعددية أن يتم التشكيك في الأحادية اللغوية، والمطالبة الصريحة بتعددية لغوية وثقافية، مما يفترض موازين قوى جديدة بين مختلف النخب داخل وخارج مؤسسات الدولة، من هذا المنطلق لم يعد غريبا أن تتحول مجالات الإعلام والمدرسة إلى ميادين الصراع الأساسية في هذا الجوّ السياسي المتحرك والمضطرب المتولد عن الأزمة الاقتصادية الاجتماعية. في هذا الوقت بدأت علامات تغيير في الخريطة السياسية الوطنية ذات علاقة واضحة بالثقافي واللغوي، وظهرت إلى العلن الأحزاب وحركات الإسلام السياسي. ونجد في المقابل أحزاب التيار الأمازيغي المنادية في جزء منها بالديمقراطية والعلمانية، وجعلت أزمة إعادة إنتاج نفس الأطراف والأجيال توجه أنظارها نحو المدرسة

---

[1] بن محمد، <u>معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية</u>، مرجع سابق، ص ص 230–231.

[2] المصدر نفسه، ص 116.

باعتبارها مجال إعادة الإنتاج الأساسي الذي فلت من سيطرة جزء من النخبة المفرنسة لبعض الوقت في إطار التقسيم القطاعي للدولة.[1]

ولاءات النخبة المثقفة:

إن النخبة المثقفة متعددة الولاءات فهي تتصف بقدرة كبيرة على توزيع ولاءاتها بين مختلف القوى والطبقات، ويلاحظ عند دراسة موقف هذه النخبة في الجزائر، وجود تباين كبير بين مواقفها وممارستها، وتراوحت مواقفها منذ أزمة صيف 1962 باتجاه النخبة السياسية الحاكمة بين التأييد والمعارضة.

– اتجهت النخبة المفرنسة القليلة العدد والتي تكونت في المدارس الفرنسية إلى تقديم الخدمة لمن يطلبها لتكون قريبة من صانعي القرار، وحسب عبد المجيد ، من أهم سمات هذه النخبة حب الترقي الاجتماعي والتوجه نحو أوربا.

– أما النخبة المثقفة التقليدية التي تكونت في مدارس العلماء، وقفت موقفا معارضا من التوجهات الجديدة لدولة الاستقلال، كما أنها رفضت أطروحة فيدرالية جبهة التحرير الوطني بفرنسا التي طالبت بفصل الدين عن الدولة، لذلك سعت السلطة لاستمالة جزء من هذه النخبة واستطاعت بالفعل أن تحقق مرادها مع جزء منها ليصبح هذا الجزء الموالي يلعب دورا هاما في تعبئة الشعب الجزائري حول إيديولوجية جبهة التحرير الوطني وأصبحت بهذا أداة هامة كما يقول "محمد أركون" لإضفاء الشرعية السياسية على السلطة.[2]

[1] جابي، الجزائر: الدولة والنخب، مرجع سابق، ص ص 20–21.

[2] نور الدين زمام، السلطة الحاكمة والخيارات التنموية بالمجتمع الجزائري 1962–1998، الجزائر: دار الكتاب العربي، 2002، ص 93.

المبحث الثاني: ظروف إصلاح المنظومة التربوية

المطلب الأول: الظروف الوطنية

عرفت الجزائر في عقد التسعينات ظروفا صعبة وخطيرة على عدة مستويات:

1/ الوضع السياسي:

دخلت الجزائر عهد التعددية السياسية بعد دستور 1989 في عهد الرئيس الشاذلي بن جديد، فتأسست عشرات الأحزاب، ومئات الجمعيات، وعرفت الجزائر أول انتخابات محلية في 12 جوان 1990، ثم الانتخابات التشريعية في دورها الأول في 1991/12/26، لكن التنافس على السلطة أدخل الجزائر مرحلة انتقالية صعبة وأزمة شرعية حادة. وأجريت أول انتخابات رئاسية في مرحلة التعددية في نوفمبر 1995 فاز بها اليمين زروال وفي 1998/09/11 ومن غير أن يكون منتظرا أعلن الرئيس زروال تقليص عهدته الانتخابية وتنظيم انتخابات رئاسية تجرى في 1999/04/15 "وأحيت هذه الانتخابات آمالا كبيرة لدى الجزائريين وفي وسط المجتمع الدولي، لكن هذه الآمال حول الأمن والرفاهية الاجتماعية ماتت في أوساط الشعب مع إعلان ستة مترشحين من أصل سبعة انسحابهم من السباق الانتخابي"[1] وفاز المترشح الحرّ عبد العزيز بوتفليقة بهذه الانتخابات بنسبة 73,79%.

2/ الوضع الأمني:

عرفت الجزائر في بداية التسعينات أزمة أمنية رهيبة، وذلك منذ رفض إجراء الدور الثاني من الانتخابات التشريعية، فالاضطراب الأمني في الجزائر هو انعكاس مباشر للأزمة السياسية، "فمنذ ذلك التاريخ والجزائر تعيش حربا مع ذاتها، وتجلت مظاهر الفعل الإرهابي في انتهاج أسلوب القتل والسبي وانتهاك الأعراض، وحرق وتخريب المؤسسات الوطنية، وراح ضحيته أكثر من 120 ألف قتيل تاركين وراءهم حوالي 30 ألف أرملة و150 ألف يتيم و300 ألف طفل مصدوم نفسيا، وخسائر مادية بأكثر من 800 مليار دينار مسّت قطاعات إستراتيجية ومؤسسات تربوية".[2]

---

[1] Rachid Tlermçani, élection et élites en Algérie, Alger : Chihab éditions, 2003, p 202.

[2] عمار بن سلطان، "نظام الاختراق والتغلغل ونشوء الظاهرة الإرهابية بالجزائر"، الدولة الوطنية والتحولات الدولية الراهنة، الجزائر: دار هومة، 2004، ص 97.

3/ الوضع الاقتصادي:

إن تبني الجزائر لخيار اقتصاد السوق والذي طبقته تحت وصاية المؤسسات المالية والنقدية الدولية، أدخل الجزائر في أزمة اقتصادية عميقة كانت نتائجها بادية في كل المستويات، فخلال تطبيق برنامج التعديل الهيكلي (من 1995 إلى 1998) ارتفع عدد البطالين إلى 40.000 شخصا، وإذا حسبنا مناصب الشغل المؤقتة فالأمر يزداد سوءا، وإذا أضفنا حملات التسريح خلال 1998 فمعدل البطالة الحقيقي سيتجاوز نصف القوة العاملة في البلاد عشية الألفية الثالثة، وما يلفت الانتباه هو بطالة الجامعيين، ففي سنة 1996 كان هناك 800.00 بطالا جامعيا.[1]

4/ أزمة الهوية بالجزائر:

هناك تياران في الجزائر منقسمان حول مسألة الهوية، التيار الأول يرى أن هوية الجزائر تتمثل في البعد العربي الإسلامي فقط، وتيار آخر يرى أن هوية الجزائر تتمثل في بعدها الثلاثي: العربي، الأمازيغي، الإسلامي. "وإذا عدنا إلى جذور هذا الصراع اللغوي نجد أن الاستعمار الفرنسي استغل البربر كوسيلة لإدارة صراع سياسي قوي ضد العربية، وحاول إيهام الرأي العام بأنه في المغرب العربي، وفي الجزائر خاصة شعبان متمايزان: الشعب الأمازيغي والشعب العربي واستغل هذا التقسيم لبث سموم النفرة، ونشر العداء بين العرب والبربر".[2]

وفي 1949 انفجرت ما عرف بالأزمة البربرية بعد أن صاغ كل من "مبارك لحسن" "يحيى حنين" "صادق هجريس" وثيقة نظرية سنة 1949 تؤسس لفكرة "الجزائر جزائرية" التي بدأ منها ما يعرف بـ "الأزمة البربرية"، حيث ترى هذه الوثيقة أن اللغة الجزائرية ثنائية عربية وبربرية، وعقب الاستقلال كانت المطالبة لأول مرة بالحق في اللغة البربرية من طرف "حزب الثورة الاشتراكية" بقيادة محمد بوضياف.[3]

[1] Rachid Tlemçani, état, bazar et globalisation, Alger : les éditions el hikma, 1999, pp 148-150.

[2] ديدوح عمر، "الصراع اللغوي في الجزائر"، مجلة المعرفة، العدد 176، نوفمبر 2009، ص 20.

[3] شطاب كمال، حقوق الإنسان في الجزائر بين الحقيقة الدستورية والواقع المفقود (1989–2003)، الجزائر: الدار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2005، ص 309.

وفي 19 مارس 1981 منعت الحكومة محاضرة للكاتب مولود معمري لاستعماله اللغة البربرية في جامعة تيزي وزو، حينها قام الطلبة والأساتذة بحركات احتجاجية وإضراب عام للاعتراف باللغة البربرية[1]، لكن هذه المطالب لم تلق آذانا صاغية من السلطات.

وإذا كانت شرعية السلطة مطروحة منذ الاستقلال فإن الهوية كانت موضوع صراع سياسي منذ الأربعينيات، واتخذت شكلا عنيفا من أحداث تيزي وزو سنة 1980، ومنذ هذا التاريخ أصبحت مسألة العنف والهوية مطروحة في الجزائر.[2]

ولقد كانت اللغة العربية منذ الاستقلال اللغة الوحيدة المكونة للهوية الوطنية إلى جانب الإسلام، كما ورد في عدة مواثيق ودساتير وبيانات، كبيان أول نوفمبر 1954، وميثاق 1976، ودستور 1996. وذهب كثير من المثقفين إلى اعتبار أن الهوية الوطنية تتمحور حول قطبين فقط العربية والإسلام[(*)]، كما أن جل رؤساء الجزائر تجاهلوا البعد الأمازيغي في الهوية الوطنية، كالرئيس هواري بومدين الذي عمل على ترقية وتدعيم اللغة العربية، وكذلك الرئيس الشاذلي بن جديد الذي سن قانونا مهمّا في الغاية وهو قانون تعميم اللغة العربية المؤرخ في 1991/01/16 الذي يوجب التعامل باللغة العربية فقط في كافة المصالح والإدارات، لكن في 1992/07/20 ظهر مرسوم تشريعي يؤجل تطبيق هذا القانون، ثم يأتي الرئيس اليمين زروال لسنّ مرسوم يلغي به مرسوم التجميد ويبعث من جديد قانون التعميم[**]. لكن الملاحظ أن التطبيق الفعلي لهذا القانون لم ير النور يوما "فالعديد من التوجيهات التي أعطيت في شهر يوليو 1998 من أجل التطبيق قد تروجع عنها، وغض عنها الطرف مباشرة بعد الإعلان عن استقالة الرئيس زروال"[3].

وإذا عدنا إلى اللغة الأمازيغية فظهور أول مبادرة تبرز الاهتمام بالثقافة الأمازيغية سنة 1990، وذلك بفتح بصفة رسمية معهد الحضارة والثقافة الأمازيغية بجامعة تيزي وزو، وفي بداية التسعينات سمح ببث الأخبار الأمازيغية في التلفزيون الجزائري ثم تدريس اللغة الأمازيغية بالجزائر بعد

---

[1] Benjamin Stora, Algérie, histoire contemporaine 1830-1980, Alger : casbah éditions, 2004, p 279.

[2] الزاوي بغورة، الخطاب الفكري في الجزائر بين النقد والتأسيس، الجزائر: دار القصبة للنشر، 2003، ص 138.

[(*)] من هؤلاء مثلا أحمد طالب الإبراهيمي، أحمد بن نعمان الذي يعتبر من أشد الرافضين لدسترة اللغة الأمازيغية.

[**] انظر الملاحق.

[3] أحمد بن نعمان، الردود العلمية على الأطروحات العرقية وتعدد الهوية بالجزائر، الجزائر: دار الأمة، 2005، ص 157.

إضراب المدارس بمنطقة القبائل عاما كاملا* بالتقريب كما تم إنشاء المجلس الأعلى للأمازيغية سنة 1995.[1]

ترسيم اللغة الأمازيغية:

عقب أحداث ما سمي بـ "ربيع الجزائر الأسود" في 2001 اعترفت السلطات أخيرا تحت ضغط الشارع من منطقة القبائل، باللغة الأمازيغية كلغة وطنية إلى جانب اللغة العربية، وبالتالي أصبحت أحد مكونات الهوية الوطنية بعدما تم تجاهل هذا الأمر في كل المواثيق والدساتير منذ الاستقلال. ففي 2002/04/10 عدّلت المادة 3 من الدستور من طرف الرئيس بوتفليقة وأصبحت بمقتضاها الأمازيغية لغة وطنية.

لا شك أن موضوع الهوية في الجزائر أمر حساس وخطير، فالجانب الثقافي كان له دور كبير في تأزيم الوضع بالجزائر، ويذهب الكثير إلى أن الأزمة التي عاشتها الجزائر هي أزمة ثقافية أساسا، لهذا يقول أحدهم: "المشكلة الحقيقية في الجزائر هي مشكلة الثقافة، فبلادنا خرجت منتصرة في ثورة السياسة، منهزمة في ثورة الثقافة"[2].

إن الأوضاع الداخلية التي تكلمنا عليها سابقا لم تكن تعمل بمعزل عن الأخرى فكل ظرف يرتبط بالآخر، ويؤثر ويتأثر به، فهي عوامل متداخلة تبين بحق أن الجزائر في عهد التسعينات عاشت أزمة خطيرة متعددة الأوجه، خاصة مع ارتباطها بالظروف الدولية والتي زادت من تعقيد الوضع، وتأثيرها على مختلف القطاعات خاصة قطاع التربية وهذا الذي يهمّنا، لهذا نعالج في النقطة التالية الظروف الدولية عشية إصلاح المنظومة التربوية.

المطلب الثاني: الظروف الدولية

عرف العالم في عقد التسعينات تحولات هائلة في جميع المجالات العلمية، الاقتصادية، السياسية، وأبرز ظاهرة في هذا العصر هي ما يسمى بظاهرة العولمة التي من خصائصها الانتشار المتسارع للتكنولوجيا –اتساع شبكة الاتصال والمعلومات –الاندماج المتسارع للاقتصاد العالمي –كثرة

* كان ذلك سنة 1995، ويسمى بعام "إضراب المحافظ".

[1] كمال، حقوق الإنسان في الجزائر بين الحقيقة الدستورية والواقع المفقود (1989–2003)، مرجع سابق، ص 311.

[2] عمر، "الصراع اللغوي في الجزائر"، مجلة المعرفة، مرجع سابق، ص 123.

التكتلات الاقتصادية واندماج الشركات المتعددة الجنسيات –ظهور قيم معرفية وأخلاقية جديدة، أما المصادر الفكرية التي يرتكز عليها خطاب العولمة فتتمثل في الرأسمالية، الليبرالية، الحداثة، ما بعد الحداثة[1]، وتتجلى مظاهر العولمة وتأثيراتها في المجال الاقتصادي، السياسي، الثقافي ...الخ.

1- التحولات الاقتصادية:

صاحبت الثورة العلمية والتكنولوجية تحولات اقتصادية كبيرة تميزت بكثافة الاعتماد المتبادل، وتقسيم العمل والاستثمارات والدعوة إلى حرية التجارة، وفتح الأسواق. لقد أصبح النظام الاقتصادي نظاما واحدا تحكمه قواعد عالمية مشتركة هي قواعد الاقتصاد الرأسمالي الليبرالي، وتسيطر عليه مؤسسات مالية معدودة وشركات عالمية لها تأثيرات قوية على كل الاقتصادات العالمية، ومن سمات هذه المرحلة انتقال الاقتصاد من طابعه القطري ليتخذ نمطا كونيا شموليا، فتراجع كل ما هو وطني، دولة وطنية، اقتصاد وطني، سيادة وطنية، ثقافة وطنية لصالح ما هو كوني وعالمي.[2]

2- التحولات السياسية:

شهد العالم تحولات سياسية كبيرة في التسعينات، فقد انهار الاتحاد السوفيتي، وانهارت معه الشيوعية، وواكب ذلك الدعوة إلى الديمقراطية والإقليمية والاقتصاد الحرّ، وبروز دور المنظمات غير الحكومية على الساحة الدولية والمحلية، وأصبح الحديث عن المجتمع المدني ومهامه، ووظائفه، وعلاقاته بالحكومات، وزاد الاهتمام بالفاعلين الدوليين من غير الدول وبدأ التشكيك في مصداقية الدولة وقدرتها والخصائص التي تتمتع بها من سيادة وأمن وطني. فلم تعد للدولة حدود آمنة، ولا سيادة مطلقة على جغرافيتها وثرواتها، وواكب هذا الوضع بروز هيمنة الولايات المتحدة الأمريكية على الشؤون الدولية.[3]

---

[1] عبد القادر تومي، العولمة، فلسفتها، مظاهرها، تأثيراتها، الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، 2009، ص ص 29-31.

[2] محمد شلبي، "الأمن الوطني في ظل التحولات الدولية الراهنة"، الدولة الوطنية والتحولات الدولية الراهنة، مرجع سابق، ص ص 153-154.

[3] المصدر نفسه، ص ص 155-156.

3- عولمة الثقافة:

أصبح يروج في الغرب لفكرة أن الصراع بين الغرب والآخرين إنما ناتج عن اختلاف المعتقدات والأفكار بين الجانبين، فالأفكار والمعتقدات الراسخة لدى دول الجنوب تنتج -من وجهة نظرهم- شخصيات منغلقة الذهن تعجز عن التفاعل بإيجابية مع الأفكار الغربية المتفتحة. ومن ثم السعي الدؤوب لعولمة الثقافة، وسائر عناصر المنظومة الفكرية، بحيث يتم تنميط أفكار وسلوكيات الآخرين على نحو يتسق مع الفكر والسلوك الغربي بما يضمن ذوبان الهويات الثقافية في بوتقة الهوية الغربية ومن يعارض ذلك فهو من أعداء الحداثة والحضارة، ومن ثم فقرارات الحصار الاقتصادي والقوة العسكرية جاهزة لردّه مرة أخرى إلى حظيرة التبعية.[1]

بعد هذا العرض المختصر لمختلف الظروف الوطنية والدولية التي عاشتها الجزائر في عقد التسعينات، وهي تحولات عميقة بلا شك، ننتقل الآن لنعرف مشاكل التربية بالجزائر، والتي ستكون هذه المشاكل سببا في الدعوة إلى إصلاح قطاع التربية في ظل مختلف التحولات والتغيرات على المستوى الداخلي والخارجي.

المبحث الثالث: مشاكل المنظومة التربوية ودوافع إصلاحها

هناك إجماع كبير بين المهتمين بقطاع التربية باختلاف توجهاتهم على أن المدرسة الجزائرية تعيش أزمة حقيقية وتتخبط في مشاكل كثيرة تستوجب إعادة النظر في المنظومة التربوية والإسراع بإصلاحها.

المطلب الأول: مشاكل التربية

ومن هذه المشاكل نذكر:

- التسييس المفرط: فقد عرفت المدرسة الجزائرية خلال النصف الأول من التسعينات صدعا خطيرا تزامن مع تداعيات النظام الديمقراطي، وإقرار التعددية الحزبية، إذ تفشت ظاهرة الانتماءات الحزبية في الأوساط المدرسية، وانعكست القناعات الحزبية للمعلمين والأساتذة على أدائهم التربوي في مختلف مراحل التعليم، فتأثرت المنظومة التربوية بارتدادات أزمة سياسية حادة واتسعت دائرة الصراع

[1] عبد القادر محسن خليفة، رقية محمد عبد الله، "دور التعليم في تغييب الوعي السياسي"، مستقبل التربية العربية، المجلد 8، العدد 26، يوليو 2002، ص 205.

فيما بين الفرانكفونيين والمعربين إلى ما بين المتعاطفين مع التيار الإسلامي وأنصار التيار الديمقراطي، ورموز التيار الديمقراطي العلماني، كما مثل حقل التربية والتعليم مجالا للصراع بين التغريبيين والوطنيين[1]. لقد عاشت المدرسة الجزائرية حالة من الجمود واللااستقرار بسبب الصراعات الإيديولوجية والسياسية التي ظلت تعيق مسارها، وتكبل انطلاقاتها، وتحرمها من توظيف الأدوات الملائمة لتحقيق النجاحات الكاملة، وتتمثل هذه الصراعات الإيديولوجية في رؤيتين متناقضتين: الرؤية الأولى تعتبر أن التدهور الذي تعرفه المدرسة يعود إلى التعريب المتسرع واللامعقول، كما تعتبر أن المدرسة الجزائرية اقتصرت على غرس العقائد والإيديولوجيات في الوقت الذي كانت مطالبة فيه بمنح القدرة للأطفال على التفكير والنقد ليكونوا مواطنين مسؤولين في بلادهم. كما يدعو أصحاب هذا التوجه إلى فتح المجال أمام كل موطن جزائري من الاستفادة بكل حرية من استخدام اللغات دون تقديس أو إلغاء واحدة منها، ودون الجري وراء تحقيق وهم التوحيد الذي يقصي التنوع الثقافي والتعدد اللغوي.[2]

أما النظرة الأخرى فترفض أن تنظر إلى المدرسة بمنظار سوداوي، وتفضل أن تتحدث بأسلوب إيجابي يعترف بالمكتسبات إيجابياتها ونقائصها، ولا تنكر أن تكون المدرسة في خدمة ثقافة الأمة الجزائرية مادامت تسهم في ترسيخ الثقافة الوطنية وتسعى إلى استرجاع مقومات الشخصية الجزائرية. وأصحاب هذا الاتجاه يتصدون بكل قوة لكل المشاريع الإصلاحية التي تريد أن تتنكر للثوابت الوطنية، وتدين كل تراجع أو تنازل عن جانب من جوانب التعريب. هذا التباين في المواقف يعتبره البعض عائقا إبستمولوجيا قد لا يعجل بإيجاد الحل للتدهور الذي تعاني منه المنظومة التربوية، ولا يساعد على تبني التحليل المنهجي الذي يعتمد على جميع المعطيات والتعرف على الأسباب الحقيقية المؤدية إلى النقائص والإختلالات المتراكمة ويلتزم بالاحتكام إلى المعايير العلمية البيداغوجية التي تتبناها مختلف الدول عند مراجعتها لمنظومتها التربوية.[3]

---

[1] صبحة بغورة، "التعليم في الجزائر تراكمات الماضي وصراعات الحاضر"، مجلة المعرفة، العدد 176، نوفمبر 2009، ص 13.

[2] بن عبد الله محمد، المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح، وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع، 2005، ص ص 8-9.

[3] المصدر نفسه، ص ص 9-10.

– عانت المدرسة الجزائرية كثيرا من التدهور الأمني والحالة الاقتصادية العسيرة التي عرفتها البلاد في عقد التسعينات.

– غموض مكانة التربية بين أولويات الدولة في التطبيق، إذا روجعت الوثائق الرسمية والحزبية فإن التربية تحتل الصدارة بين الأولويات نظريا، أما في ميدان الواقع فالأمر عكس ذلك، وبمقارنات بسيطة تتضح الفوارق بين موظف التعليم وموظف في قطاع آخر.

– إهمال البحث التربوي.

– الإصلاح المجزأ وأهداف غير واضحة وراء محاولات الإصلاح، فوراء كل محاولة أغراض غير معلنة وخلفيات يجهلها المعنيون من إطارات التعليم وأساتذة ومعلمين.

– انعدام الاستقرار العام: تداول على الوزارة ما يقرب من 15 وزيرا وأربعة كتاب دولة*، وأكثر من 20 كاتبا عاما، وخضعت الوزارة لمختلف التجارب الهيكلية والعناوين وتنقلت بين العديد من المقرات.

– تخلي الآباء ولجان أولياء التلاميذ عن مسؤولياتهم، فالمدرسة لا تستطيع بمفردها أداء العمل التربوي.[1]

– نقص الوسائل البيداغوجية وهي الأدوات التي بفضلها تتحقق العملية التعليمية بصفة فعالة، فهناك نقص فادح في عدد الأساتذة، فالوزارة تعترف أن المدرسة الجزائرية في حاجة إلى تشغيل 200.000 أستاذ إضافي في جميع الأطوار، إضافة إلى مشكلة الكتاب المدرسي، وزيادة عدد المتمدرسين ونقص في عدد المدارس مما أدى إلى الاكتظاظ بالأقسام (50 تلميذا في القسم).[2]

– تمدرس غير متساوي: رغم معدلات التمدرس الكبيرة فإنه يوجد من لا يذهب إلى المدرسة خاصة في بعض المناطق الريفية بسبب الفقر.

* أنظر الملاحق.

[1] العلوي، التربية بين الأصالة والتغريب، مرجع سابق، ص ص 289–292.

[2] محمد، المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح، مرجع سابق، ص ص 12–14.

- سلك المعلمين غير مؤهل**: وهذا بسبب أن الكثير من المعلمين وظفوا في السبعينات على وجه الاستعجال ولم يكونوا مؤهلين أصلا، ولم يتلقوا إلا تكوينا قصيرا لم يتجاوز السنة، وكذلك غياب تكوين بيداغوجي، وعدم فعالية التكوين والرسكلة.

- غياب الانسجام بين مكونات النظام التربوي، التعليم الأساسي، التعليم الثانوي، التعليم العلي، التكوين المهني.

- تدني مستوى التعليم بسبب كثافة البرامج، وكثرة ساعات التدريس.[1]

- ضعف نسبة النجاح في شهادة البكالوريا، نجد بين سنتي 1979 و1997 أن أكبر نسبة نجاح خلال هذه السنوات قدرت بـ 37,32%، وأقلها سجلت سنة 1993 بنسبة 11,98%.[2]

- الازدياد الكبير في عدد المتسربين، ففي تقرير للمجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي في ماي 1999: يتراوح عدد التلاميذ الذين يغادرون المنظومة المدرسية بين 500.000 و560.00 تلميذ سنويا. وفي سنة 1997 بلغ عدد المتسربين من التعليم الأساسي 360.000 تلميذا أي بنسبة 6% من مجموع التلاميذ المتمدرسين، وتعكس هذه النتائج -حسب تقرير المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي CNES- ضعف المردود الداخلي لنظام التعليم، وتبلغ نسبة المتسربين من التعليم الأساسي إلى غاية التعليم العالي 95%، أي 5% فقط من مجموع التلاميذ المتمدرسين في التعليم الأساسي يتحصلون على شهادة التعليم العالي.[3]

- تدني أجور المعلمين والأساتذة والعاملين في قطاع التربية عموما، وتدهور قيمتهم في المجتمع.

- التسيير الإداري القاصر، وتدني مستوى الإدارة المدرسية.

- نسبة الأمية المرتفعة.

هذه أهم المشاكل التي كانت المنظومة التربوية تتخبط فيها، والتي كان يجب على المسؤولين الإسراع في حلها وإيجاد أفضل السبل للنهوض بهذا القطاع.

** أي أنهم لم يتلقوا تكوينا جامعيا.

[1] Chaïb, plaidoyer pour une école créatrice de renaissance, op.cit, pp 28-30.

[2] Bennoune, éducation, culture et développement en Algérie, op.cit, p 325.

[3] المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، الدورة العامة 13 (25-26 ماي 1999)، النشرة الرسمية رقم 07، ص ص 183-184.

المطلب الثاني: أسباب إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر

إن إعادة النظر في المنظومة التربوية قد تأكد مع الألفية الثالثة لثلاثة أسباب رئيسية:

1/ المشاكل المتراكمة على المنظومة التربوية منذ الاستقلال باختلاف أنواعها ودرجاتها.

2/ التحولات العميقة التي عرفها المجتمع الجزائري على المستوى السياسي، الاقتصادي، الأمني، الثقافي.

3/ التحولات العالمية الكبرى في مجالات المعرفة، السياسة، الاقتصاد وغير ذلك.

فمن ميزة أيّ منظومة تربوية أنها تتكيف مع المستجدات والمتغيرات سواء بداخل أم بخارج الوطن.

المطلب الثالث: أهم الإصلاحات في المنظومة التربوية في الجزائر

تقرر مع مطلع الألفية الثالثة إجراء إصلاح شامل للمنظومة التربوية، ويمكن اعتبار الفترة الممتدة من 2000 إلى يومنا مرحلة ثالثة كبرى من تطور المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال. وقد تميزت هذه الفترة في مجال الإصلاح التربوي بأربعة أحداث هامة: الحدث الأول يتمثل في إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في ماي 2000، الحدث الثاني يتمثل في تعديل الأمر 76-35 المؤرخ في 1976/04/16 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين عن طريق الأمر رقم 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003، الحدث الثالث يتعلق بصدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية برقم 08-04 المؤرخ في 2008/01/23، الحدث الرابع يتمثل في المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 أكتوبر سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية. وهذا شرح كل حدث بشيء من الاختصار:

1/ اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

نصبت هذه اللجنة يوم 13 ماي 2000 بقصر الأمم بحضور رؤساء الأحزاب السياسية ورؤساء مؤسسات الدولة (مجلس الأمة، المجلس الشعبي الوطني،المجلس الدستوري) وأعضاء الحكومة ورئيسها، ووسائل الإعلام المختلفة، وأشرف رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة في حفل رسمي على تنصيب اللجنة بخطاب مطول. أما مهمة اللجنة فحددها المرسوم الرئاسي[1] 2000-101

---

[1] المرسوم الرئاسي 2000-101، المادة الثانية.

المؤرخ في 09 ماي 2000 حيث تنص المادة 2 على تكليف اللجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية بإجراء تقييم المنظومة التربوية القائمة قصد إعداد تشخيص موضوعي ومؤهل ومفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي، ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم[1]. وقد توجت أشغال اللجنة التي دامت تسعة أشهر بإصدار ملف تضمن تقييما للمنظومة التربوية من حيث الإنجازات والإختلالات، كما تضمن اقتراحات وحلول لإصلاح المنظومة التربوية، وشكل هذا الملف موضوعا لعدة اجتماعات في مجلس الحكومة خلال شهري فيفري ومارس وذلك قصد دراسة مختلف الاقتراحات الواردة فيه وتحديد الإجراءات لتطبيق هذه الإصلاحات.

واتخذت الحكومة مجموعة من الإجراءات الإصلاحية بعد أن رفع لها تقرير لجنة إصلاح المنظومة التربوية سنة 2002، وتتعلق هذه الإجراءات بثلاث محاور كبرى والمتمثلة في:

1- الإصلاح البيداغوجي والمواد التعليمية.

2- إعادة هيكلة المنظومة التربوية.

3- نظام تكوين المكونين.

1- الإصلاح البيداغوجي والمواد التعليمية:

مع الدخول المدرسي 2008/2007 تمّ الانتهاء من وضع برامج التعليم الجديدة المكونة لكل السنوات المكونة للمنظومة التربوية، والتي شملت 185 برنامجا تعليميا جديدا منذ الشروع في الإصلاح سنة 2003. وتقرر كذلك:

- تدريس التربية الإسلامية في كل سنوات الثالثة ثانوي، وتدخل في امتحانات البكالوريا.
- تدريس اللغة الأمازيغية من السنة الرابعة أساسي، وليس السابعة أساسي كما كان سابقا.
- تدريس التاريخ والجغرافيا يبدأ في السنة الثالثة ابتدائي مع الدخول المدرسي 2007/2006. كما ظهرت مواد جديدة مثل التربية العلمية والتكنولوجية تدرس في السنة الأولى ابتدائي، والإعلام الآلي الذي يدرس في الثانويات (2006/2005) والمتوسطات (2007/2006). أما اللغة الفرنسية فشرع في تعليمها من السنة الثانية ابتدائي في 2005/2004، ثم تقرر تدريسها

[1] رابح خدوسي، المدرسة والإصلاح، الجزائر: دار الحضارة، 2002، ص 23.

في السنة الثالثة ابتدائي في 2006 وأخيرا درست في السنة الرابعة ابتدائي، أما الانجليزية فتدرس بدءا من السنة الأولى متوسط.[1]

ما يمكن أن نلاحظه باختصار من هذه المواد الجديدة هو:

- إعادة الاعتبار لتدريس التربية الإسلامية في كل سنوات الثالثة ثانوي وإدماجها في امتحانات البكالوريا، ولكن تمّ اتخاذ هذا الإجراء بعد أن تمّ حذف شعبة علوم الشريعة من التعليم الثانوي.
- إعادة الاعتبار لتدريس اللغة الأمازيغية لكونها أصبحت إحدى مكونات الهوية الوطنية، ولكن تدريسها هو محصور اليوم في مناطق مخصوصة.
- ترسيخ البعد العلمي والتكنولوجي بتدريس الإعلام الآلي في المتوسطات والثانويات.
- زيادة الاعتبار للغة الفرنسية بتدريسها في السنة الثانية ابتدائي، وبقاء اللغة العالمية الأولى – الانجليزية–لغة أجنبية ثانية.*

إدراج الترميز العالمي والمصطلحات العلمية:

حسب المنشور الوزاري رقم 2117 المؤرخ في 2005/04/25، أدرج استعمال الترميز العالمي، والمصطلحات العالمية في جميع المواد العلمية: الرياضيات، العلوم الطبيعية، الفيزياء، الكيمياء، وأصبح إدراجها يتم باللغتين العربية والفرنسية على هامش كل صفحة. أما في مرحلة التعليم الابتدائي فتكتب وتقرأ العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين والترميز الهندسي يكون بالحروف العربية واللاتينية.[2]

2- إعادة هيكلة بنية المنظومة التربوية:

أصبحت بنية المنظومة التربوية تتشكل من:

- التعليم التحضيري: أصبح إجباريا، وبإمكان القطاع الخاص أن يستثمر فيه.
- التعليم الإجباري: مدته تسع سنوات وينقسم إلى طورين:

1/ الطور الابتدائي: مدته خمس سنوات (كان في السابق ست سنوات).

---

[1] Boubkeur Benbouzid, la réforme de l'éducation en Algérie, Alger : casbah éditions, 2009, pp 19-21.

* سيأتي مزيد من الشرح والتحليل حول هذه النقاط وغيرها في الفصل اللاحق.

[2] بلحاج فروجة، "الإصلاح التربوي في المنظومة التربوية الجزائرية ابتداء من 2003"، مجلة Campus، العدد 15، سبتمبر 2009، ص 54.

2/ الطور المتوسط: مدته أربع سنوات (كان في السابق ثلاث سنوات).

يمكننا اعتبار هذه الهيكلة الجديدة بمثابة القطيعة مع بنية التعليم الأساسي، ويشرع في تطبيق هذا النظام الجديد كالتالي:

- السنة الأولى ابتدائي والسنة أولى متوسط في 2004/2003.
- السنة الثانية ابتدائي والسنة الثانية متوسط في 2005/2004.
- السنة الثالثة ابتدائي والسنة الثالثة متوسط في 2006/2005.
- السنة الرابعة ابتدائي والسنة الرابعة متوسط في 2007/2006.
- السنة الخامسة ابتدائي في 2008/2007.[1]
- التعليم الثانوي: حضّر من طرف لجنة وزارية تقنية مكونة من ممثلي وزارة التربية الوطنية، وزارة التعليم العالي، وزارة التكوين المهني، ويهدف التعليم الثانوي إلى تحضير الطالب إلى المرحلة الجامعية وتحضيره كذلك إلى الحياة العملية. وأصبح يسمى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وينقسم إلى جذعين مشتركين: 1- جذع مشترك آداب 2- جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

ويتفرع جذع مشترك آداب في السنة الثانية ثانوي إلى تخصصين:

1- لغات أجنبية 2- آداب فلسفة

ويتفرع جذع مشترك علوم وتكنولوجيا في السنة الثانية ثانوي إلى أربع شعب:

1- رياضيات 2- تسيير واقتصاد 3- علوم تجريبية 4- تقني رياضي وهذه الشعبة تنقسم بدورها إلى أربعة فروع:

1- هندسة كهربائية 2- هندسة مدنية 3- هندسة ميكانيكية 4- هندسة الطرائق.[2]

ويلاحظ في هذا التقسيم إلغاء شعبة العلوم الشرعية وكذلك التركيز أكثر على البعد العلمي والتكنولوجي والتقني، لقد أصبحت توجد أربع شعب علمية وتكنولوجية، إضافة إلى انقسام أحد هذه الشعب إلى أربع فروع تقنية، في المقابل نجد شعبتين فقط في الآداب، كما نلاحظ اهتماما بالعلوم

---

[1] Benbouzid, la réforme de l’éducation en Algérie, op.cit, p 190.
[2] Benbouzid, la réforme de l’éducation en Algérie, op.cit, p 194.

الصحيحة مع إهمال العلوم الإنسانية التي "لازالت تعاني من وضعية التهميش في مختلف منظومات التعليم المتبعة في البلدان الإسلامية"[1]، والسر في ذلك أن هذه العلوم تنشئ لدى المتعلم روح النقد والمعارضة وتشكل لديه وعيا بما يجري من حوله.

إدراج التعليم الخاص:

يمكن اعتبار هذا الإدراج أحد الإجراءات البارزة في إصلاح المنظومة التربوية لأنه كان سابقا التعليم من اختصاص الدولة وحدها، كما نصت على ذلك أمرية 76–35 في المادة 10، وهذا لا يعني أنه لم تكن هناك مدارس خاصة، بل كانت موجودة وكانت تعمل في إطار غير شرعي وقانوني، ومع الإصلاحات الجديدة ظهرت عدة قوانين وتشريعات تنظم التعليم الخاص.[2]

3– نظام تكوين المكونين:

إلى منتصف التسعينات كان تكوين المعلمين يتم على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية التي تكوّن في سنة واحدة معلمي الابتدائية، وفي سنتين أساتذة المرحلة المتوسطة سواء حصلوا على شهادة البكالوريا أم لا، لكن مع الدخول المدرسي 2004/2003 أصبح تكوين المكونين يتم كالتالي:

- تكوين معلمي الابتدائية مدته ثلاث سنوات ويتم في معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين، وذلك بعد حصول المترشحين على البكالوريا والنجاح في المسابقة.
- أساتذة المرحلة المتوسطة يخضعون لتكوين مدته أربع سنوات بالمدرسة العليا للأساتذة بعد إجرائهم المسابقة.
- أساتذة المرحلة الثانوية يخضعون لتكوين مدته خمس سنوات بالمدرسة العليا للأساتذة بعد أدائهم المسابقة.[3]

---

[1] بغورة، الخطاب الفكري في الجزائر بين النقد والتأسيس، مرجع سابق، ص 96.

[2] لمزيد من التفاصيل حول مختلف القوانين والتنظيمات المنظمة لكل هذا أنظر:

عيسى بن محمد بوراس، قانون المدرسة الخاصة للتربية والتعليم بالجزائر، الجزائر: معهد المناهج، 2009.

[3] Benbouzid, la réforme de l'éducation en Algérie, op.cit, pp 145-148.

2/ تعديل الأمر 76–35 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين:

وهذا عن طريق الأمر رقم 03–09[1]، وأهم ما تم تعديله المادة 2 من الأمر 76–35 والتي حصرت رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية، وقد أصبحت هذه المادة في الأمر 03–09 كالتالي: رسالة النظام التربوي في إطار المكونات الأساسية لهوية الشعب الجزائري هي الإسلام والعروبة والأمازيغية، بمعنى أنه تم إلغاء تلقين المبادئ الاشتراكية في المنظومة التربوية، وتم إضافة بعد آخر من مكونات الهوية الوطنية والمتمثلة في الأمازيغية بعد أن كانت منحصرة في العربية والإسلام. لهذا بمقتضى المادة 8 مكرر من الأمر 03–09 أدرج تعليم الأمازيغية كلغة وطنية، بحيث تعمل الدولة على ترقية وتطوير وتعليم الأمازيغية. النقطة الأخرى المهمة في هذا التعديل هو فتح الباب أمام الاستثمار في التعليم، فبعد أن كان النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة (المادة 10 من الأمر 76–35) أصبح الآن بإمكان كل شخص طبيعي أو معنوي أن ينشئ مؤسسة تعليمية (المادة 10 من الأمر 03–09).

3/ القانون التوجيهي للتربية الوطنية (08–04):[2]

ويهدف هذا القانون التوجيهي إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية ويأتي هذا القانون ليوفر للمدرسة الجزائرية الإطار التشريعي المناسب لجعلها تستجيب للتحديات والرهانات والتحولات الوطنية والدولية. ومن بين ما جاء في هذا القانون:

- تحديد رسالة ومهام المدرسة –تنظيم التمدرس في مستوياته الأربعة (التحضيري، الابتدائي، المتوسط، الثانوي) –إدراج تعليم الأمازيغية في المنظومة التربوية.
- تنظيم الأحكام المتعلقة بمؤسسات التربية الخاصة.

4/ المرسوم التنفيذي رقم 08–315:[3]

والمؤرخ في 11 أكتوبر 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، ويهدف هذا المرسوم إلى توضيح الأحكام الخاصة المطبقة على

---

[1] أمر رقم 03–09 مؤرخ في 14 جمادى الثانية عام 1424 الموافق لـ 13 أوت 2003، يعدل ويتمم أمر رقم 76–35.

[2] قانون رقم 08–04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق لـ 23 يناير 2008 يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية.

[3] مرسوم تنفيذي رقم 08–315 مؤرخ في 11 شوال 1429 الموافق لـ 11 أكتوبر 2008.

الموظفين الذين ينتمون إلى الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية وتحديد مدونة مختلف الرتب والمناصب المطابقة وشروط الالتحاق بها.

هذه القوانين في الحقيقة جاءت متأثرة بالأوضاع الداخلية والخارجية الجديدة، وتمثل هذا التأثر في شيئين، إعادة الاعتبار لتعليم اللغة الأمازيغية بعد أن أصبحت لغة رسمية وإحدى مكونات الهوية الوطنية رسميا، والشيء الثاني فتح المجال أمام القطاع الخاص للاستثمار الخاص، ويمكن اعتبار الجزائر آخر البلدان العربية التي تتبنى خصخصة التعليم.

كانت انطلاقة المنظومة التربوية بالجزائر بعد الاستقلال انطلاقة شاقة ومتعثرة بسبب ظروف كثيرة كخروج الجزائر من أشرس وأخطر استعمار. لقد وجدت الجزائر نفسها محطمة في كل القطاعات وفقيرة ماديا وبشريا، ومن جهة أخرى وقع قطاع التربية بالجزائر تحت رحمة نخبتين متناقضتين إيديولوجيا، فكل نخبة تريد أن تفرض رأيها وتطبق سياستها على هذا القطاع، وكانت عملية التعريب محور الصراع. وخلال عشريتين تقريبا لم تظهر ملامح حقيقية للمنظومة التربوية في بنيتها وتوجهاتها، واستمر الحال هكذا بحلول وإصلاحات ترقيعية وجزئية إلى غاية صدور أمرية 1976/04/16 التي أرست معالم المنظومة التربوية في الجزائر، والتي أصبحت تسمى بالمدرسة الأساسية وبفعل المشاكل والصعوبات الكثيرة التي عانى منها قطاع التربية عندنا تطلب الأمر إعادة النظر في المنظومة التربوية مع مطلع الألفية الثالثة التي تميزت بظروف وطنية ودولية خاصة. فالوضع الداخلي بالجزائر كان كله أزمات في كل المجالات أما الظروف الدولية فشهدت تحولات كبرى وتغيرات عميقة على كافة الأصعدة. فمع كل هذه الظروف الصعبة والتغيرات العميقة تعالت الأصوات للإسراع بإصلاح المنظومة التربوية وإخراجها من أزمتها، والعمل على إيجاد حلول ناجعة وإصلاحات شاملة تجعلها بحق في مستوى التحديات الداخلية والخارجية فكان قرار إصلاح المنظومة التربوية في سنة 2000 بتأسيس لجنة الإصلاح وسن مختلف القوانين والتشريعات والتي يمكن اعتبارها أنها مثلت قطيعة مع المنظومة التربوية السابقة. وقد أعطينا أمثلة من أهم الإصلاحات والتي يمكن اعتبارها بمثابة مقدمة لما سيأتي، لأن الحكم على هذه الإصلاحات يتطلب تحليلات ورؤى تنطلق من الواقع مراعين في ذلك جميع الظروف والمعطيات والأطراف الداخلية والخارجية وهذا ما سنتعرف عليه في الفصل اللاحق.

الفصل الثالث:

التحديات الداخلية والخارجية لإصلاح المنظومة التربوية

المبحث الأول: التحديات الداخلية للإصلاح

المطلب الأول: صراع النخبة وأزمة إعادة الإنتاج

المطلب الثاني: لجنة الإصلاح

المطلب الثالث: إصلاح المواد ذات الطابع الإيديولوجي والتثقيفي

المبحث الثاني: التحديات الخارجية لإصلاح المنظومة التربوية

المطلب الأول: تأثير العولمة واقتصاد السوق على الإصلاح

المطلب الثاني: تأثير الضغوطات الغربية على الإصلاح

خلاصة

الفصل الثالث: التحديات الداخلية والخارجية لإصلاح المنظومة التربوية

لمعرفة أبعاد وحقائق إصلاح المنظومة التربوية حري بنا أن نضع في الحسبان جملة من الاعتبارات الداخلية والخارجية، علينا أن نعرف الخلفية التاريخية للمنظومة التربوية وصراع النخبة على قطاع التربية بعد العهد الكولنيالي والذي استمر إلى غاية التسعينات وعلينا أن نعرف كذلك مواقع النخب وقوتها في عهد التعددية كما يجدر بنا أن نكون على دراية بمختلف التحولات والتغيرات العميقة الوطنية والدولية التي حدثت في جزائر التسعينات في مختلف المجالات السياسية والإقتصادية والإجتماعية وكذلك الأمنية ولتجنب أي قراءة تبسيطية اختزالية علينا أن نأخذ بعين الإعتبار جميع الخطابات الداخلية التي تصدر من مختلف الإتجاهات والتيارات، متجاوزين بذلك بعض الخطابات التبسيطية التي تنظر من زاوية واحدة أو تلك الخطابات الإيديولوجية التي تلغي الإعتبارات العلمية والواقع، وأن تأخذ في الحسبان كذلك الخطابات الدولية خاصة الخطاب المتعلق بالعولمة، وهذه أمور قد عالجناها في الفصل السابق، لهذا على القارئ للفصل القادم أن يضع في ذهنه كل تلك المعطيات والإعتبارات لتكون له نظرة شمولية عن واقع الإصلاح التربوي بالجزائر.

المبحث الأول: التحديات الداخلية للإصلاح

المطلب الأول: صراع النخبة وأزمة إعادة الإنتاج

كان قطاع التربية منذ الاستقلال بيد النخبة المعربة حتى وإن تمكنت النخبة المفرنسة من أخذ هذا القطاع في فترة من الفترات كما حدث سنة 1977 حين أصبح مصطفى الأشرف وزيرا للتربية، وهذا في إطار تقسيم القطاعات بين النخبتين، لكن بعد فتح باب التعددية السياسية والانفتاح الإعلامي بدأت ملامح الخريطة السياسية تتغير في الجزائر وبدأ الضعف يلحق صف النخبة المعربة "فتدهور مكانة حزب جبهة التحرير الوطني بعد أحداث أكتوبر 1988 أدى إلى تضعضع مكانة النخبة المعربة خاصة بعد تأسيس العديد من الجمعيات الثقافية المطالبة بالاعتراف باللغة الأمازيغية... ومع إنشاء اللجنة الوطنية المنظومة التربوية اندلعت حرب لغوية بين النخبتين المعربة والمفرنسة، وهذا ليس من أجل عقلنة المنظومة التربوية، ولكن من أجل المسألة اللغوية".[1]

وكان الصراع بين النخبتين مستمرا في كل وقت، فكل نخبة تسعى جاهدة لكسب المزيد من القطاعات والوصول إلى ما لم تصل إليه، وكما يقول ناصر جابي اندلعت حرب مواقع شرسة بين مختلف القطاعات مما خلق جو شبه حرب دائمة تعيشها مؤسسات الدولة نفسها، فلم يقبل الكثير من الفئات هذه المواقع الممنوحة وطالبت بتوسيع مجال تدخلها مما خلق جوا من الصراع المتعدد الأشكال الخفي والمستتر وحاولت كل فئة أن تستغل كل ظرف مساعد على حساب الفئات الأخرى، وتعمل في كل ما في استطاعاتها لتظهر إيجابياتها وسلبيات خصمها.[2]

فمثلا الكثير من الكتابات الصحفية المعربة بعد التعددية ركزت على فشل المؤسسة الصناعية المسيرة بالفرنسية، في حين ربطت الكتابات بالفرنسية بين اللغة العربية وفشل المدرسة التي انتهت بإنتاج الإرهاب والترويج للإيديولوجية.[3]

[1] Mustapha Madi, « l'élite arabisante et l'arabisation de la stratégie linguistique à la marginalisation par la langue » élites et société dans le monde arabe, Alger : Casbah Edition, 2007, pp 347-348.

[2] جابي، الجزائر الدولة والنخب، مرجع سابق، ص 18.

[3] المصدر نفسه، ص 140.

أزمة إعادة الإنتاج:

بعد بروز الكثير من التناقضات والعيوب في تسيير النظام جعل التوازنات بين مختلف النخب القطاعات تعرف الكثير من الاختلالات ومحاولات إعادة النظر في تقسيم القطاعات الممنوحة داخل هياكل ومؤسسات الدولة المختلفة، وهو ما ولد حالة اضطراب ليس داخل الدولة فقط، بل حتى علاقاتها بالمجتمع زادها تعقيدا محاولات استعمال الأبعاد الدولية المرتبطة بالعولمة والخيارات الاقتصادية والسياسة الجديدة[1]. وفي هذه الظروف اتجهت الأنظار صوب المدرسة باعتبارها أهم وأخطر الأجهزة الإيديولوجية للدولة، فلما تم الإعلان عن إصلاح المنظومة التربوية في مطلع الألفية الثالثة، وكانت النخبة المفرنسة في هذا الوقت في موقع قوة على عكس النخبة المعربة، فكانت أي النخبة المفرنسة في لجنة الإصلاح هي المسيطرة على أعضائها والموجهة لنقاشاتها، وخرج التقرير حسب رغبتها، وطبقت الإصلاحات حسب توجهاتها وربما ليس غريبا أن نقرأ هذا الخبر في إحدى الجرائد الوطنية "قالت مصادر مطلعة إن تقرير لجنة بن زاغو لإصلاح المنظومة التربوية الذي أسال الحبر كثيرا، أعده مصطفى الأشرف سنة 1977 لكنه رفض من بومدين الذي طلب قبل ذلك من مهري والإبراهيمي إعداد مشروع المدرسة الأساسية"[2]. وهذا قد يكون له محمل من الصحة خاصة إذا عرفنا أن هناك بعض التشابه بين تقرير بن زاغو ومشروع مصطفى الأشرف الذي نادى في وقته بتدريس الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي، وبفرنسة الرموز والمصطلحات العلمية، وهكذا تمكنت النخبة المفرنسة من افتكاك هذا القطاع الإستراتيجي خاصة بعد أن شعرت أن هذا القطاع قد تفلت من بين يدها مدة من الزمن محسنة في ذلك استغلال جميع الظروف الوطنية والدولية.

المطلب الثاني: لجنة للإصلاح

قبل أن نتطرق مباشرة إلى لجنة الإصلاح وكل ما يتعلق بها، يحسن بنا أن نعرج أولا إلى خطاب رئيس الجمهورية الذي ألقاه في 19 ماي 2000 أثناء تنصيبه للجنة إصلاح المنظومة التربوية.

---

[1] المصدر نفسه، ص 20.

[2] وليد أشرف، "بن زاغو مجرد واجهة لتمرير المشروع"، البلاد، 2002/06/24.

قراءة في خطاب رئيس الجمهورية:

اعترف الرئيس في خطابه بأهمية التربية ودورها في تطوير المجتمع وتنمية البلاد ونشر شخصيتها وثقافتها في العالم، وأشاد بالمنجزات التي حققتها الدولة سابقا في ميدان التربية، كما كشف بعض المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية كالإكراهات الإيديولوجية والإنزلاقات السياسية وتدني المستوى العام للتعليم وهبوط في قيمة الشهادات والتسرب المدرسي بل يقر بأن المدرسة في الجزائر تعاني من داء عميق وأنها لا تحسن الاستجابة إلى الوضعين الداخلي والخارجي ونجده يدعو إلى تحليل وتقويم الوضع التربوي اعتمادا على أسس علمية وبيداغوجية في جوّ خال من الجدل الإيديولوجي أو التحزبي، ودعا كذلك إلى سياسة تربوية تستند إلى أصول البلاد الدستورية والسياسية والثقافية، ونجده كذلك يؤكد ويلح كثيرا على ضرورة تفتح المدرسة على العالم، وقد أخذ البعد العالمي حيزا كبيرا من هذا الخطاب حيث تكرر أكثر من 10 مرات بصيغ وعبارات مختلفة، وأشاد في خطابه هذا بلجنة الإصلاح وأنها تتكون من أكفأ الإطارات ودعاها إلى إشراك جميع الأطراف المعنية في عملية الإصلاح من أولياء التلاميذ، وطلبة ومعلمين وباحثين، كما دعاها إلى أن تستند في مهمتها إلى خصوصيات الشعب الجزائري دون إهمال التفتح العالمي.

هذا الخطاب الذي عرضناه مختصرا يبقى مجرد خطاب، يحق لنا أن نطرح بعده بعض الأسئلة المهمة. هل لجنة الإصلاح التي نوه بها الرئيس وقال إنها تتكون من إطارات وكفاءات عالية هل هي كذلك في ميدان التربية أي هل هي مختصة في ميدان التربية والتعليم؟ وهل التقويم الذي دعيت إليه اللجنة بأن يكون علميا وبيداغوجيا بعيدا عن المزايدات الإيديولوجية والسياسية تم بالفعل؟ وهل روعي في تقرير اللجنة أصول البلاد الدستورية والثقافية وشخصيتها الداخلية؟ وهل تم إشراك جميع الأطراف المعينة بشؤون التربية من أولياء وطلبة وخاصة المعلمين الذي هم أدرى بشؤون القطاع من غيرهم؟ بمعنى هل كانت اللجنة ديمقراطية في أعمالها ومتفتحة في نقاشاتها؟ فهذه جملة من الأسئلة يتطلب الإجابة عنها أن ندرس واقع لجنة الإصلاح.

لجنة الإصلاح، أعضاءها وسير أشغالها:

الأعضاء والمهمة:

أعضاء اللجنة ومهمتها حدده المرسوم الرئاسي[1] رقم 2000-101 المؤرخ في 9 ماي 2000، حيث تنص المادة (2) منه على تكليف اللجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد اعتماد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم، ويجب أن نركز على عبارة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية، فكأن هذا المرسوم يدعو إلى إلغاء الدوافع الإيديولوجية والخلفيات السياسية من عمل اللجنة.

أما أعضاء اللجنة فقد فاق 150 عضوا، فبمقتضى المرسوم الآنف فإننا نجد:

الرئيس: عبد الرحمان حاج صالح

نواب الرئيس: بن علي بن زاغو

خليدة مسعودي

الطاهر حجار

إبراهيم حراوبية

والباقي هم أعضاء بداخل اللجنة.

الخلفيات الإيديولوجية لأعضاء اللجنة:

بحسب رابح خدوسي، وهو أحد أعضاء لجنة الإصلاح، هذه اللجنة يمكن تصنيفها كالآتي:

- ربع من الوطنيين المدافعين عن الثوابت.
- ربعان من الوافدين على اللجنة قصد فرنسة المدرسة والمجتمع.
- ربع غائب: غياب شخصي أو غياب بالحضور (أي لا يتحرك إلا برفع الأيدي)[2].

---

[1] المرسوم الرئاسي 2000-101 المؤرخ في 09 ماي 2000، المادة 2.

[2] رابح خدوسي، المدرسة والإصلاح، الجزائر: دار الحضارة، 2002، ص 23.

ويقول علي بن محمد*، وزير التربية سابقا: "كانت لجنة الإصلاح أعجوبة لا يقع مثلها إلا في المحروسة عندما تسلمتها أيدي التغريب والاستئصال، عناصر أقلية لا حجم و لا وزن لها في الميدان هي التي تنصب للإصلاح، وهذه الأقلية لا تجد من شيء يصلح في المدرسة إلا إلحاقها بعجلة الاستعمار القديم الجديد"[1]، ويقول أيضا: "اللجنة تشكو من اختلال فاضح في تركيبها، فهي مكونة من مجموعة من الأشخاص وبعضهم أعضاء قياديون في أحزاب لائكية شديدة العداوة لكل ما يمت بصلة إلى التوجه العربي الإسلامي في التعليم وغيره، عرفوا منذ سنوات طويلة بالحملات القاسية التي ظلوا يشنونها على المدرسة... وقد اقتضت الخطة أن يكون ضمن أعضاء اللجنة عدد قليل من المنتمين إلى الإتجاه الوطني العربي الإسلامي".[2]

من خلال ما سبق يتبين أن أعضاء اللجنة توجهاتهم مختلفة وأفكارهم متباينة لجنة غير منسجمة. فإذا كانت لجنة بهذا الشكل أوكلت لها مهمة حساسة وخطيرة جدا، فهل بإمكانها العمل في تعاون وتوافق متجنبة في ذلك كل الحسابات والخلفيات الإيديولوجية في المهمة الملقاة على عاتقها؟ خاصة في مدة قصيرة جدا مقدرة بتسعة أشهر، وفي هذا الصدد يتساءل أحد المهتمين بالتربية: "هل تستطيع لجنة ليس بين عناصرها تجانس في المستوى الفكري والعلمي وحتى في التصور التربوي لوظائف المدرسة والجامعة أن تقوم بهذه الأعباء العلمية الدقيقة، هل تستطيع هذه اللجنة التي تم تشكيلها في ظرف غير مستقر، ولم يراع في اختيار عناصرها الخبرة الوطنية المطلوبة أن تنجز عملا بهذه الضخامة في مدة 9 أشهر...ومن المعلوم أن التباين في الإنتماءات والقناعات المتصلة بالقضايا المبدئية سيعقد مهمة اللجنة، وقد يخلق الجدل شأنها صراعا إيديولوجيا لا يخدم المدرسة ولا السياسة التعليمية".[3]

---

* كان وزيرا للتربية الوطنية سنة 1992، في عهد بوضياف هذا الأخير صرح بأن المدرسة الجزائرية منكوبة وبأنها تنتج البطالين، وعلي بن محمد قرر في هذه الفترة تأجيل تدريس الفرنسية إلى غاية السنة الخامسة ابتدائي، وإدراج الإنجليزية بجانبها، ومع تسرب أسئلة البكالوريا سنة 1992 استقال الوزير، وتم تعيين وزير جديد ألغى تلك الإجراءات. ويصف علي بن محمد تسريب أسئلة البكالوريا بالمؤامرة في تخطيطها وتنفيذها وجني ثمارها.

[1] بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، مرجع سابق، ص ص 18-19.

[2] المصدر نفسه، ص ص 143، 144.

[3] عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع، 2009، ص 430. وأصل الكلام مقال نشر بجريدة الأحرار بتاريخ 27-28 ماي 2000.

لقد كان أهم ما أجمع عليه كل الملاحظين الموضوعيين، إثر تنصيب "لجنة الإصلاح" ونشر قائمة أعضائها، أنها لن تستطيع تحقيق التوافق العام للذي لا بد منه للتمكن من إحداث التغيير اللازم والمنشود في مؤسسة بالغة الحساسية، تسعى الأحزاب الناشئة بعد حوادث أكتوبر 1988، وبصورة خاصة أحزاب الإتجاهات التغريبية (الفرنكوفونية- اللائكية) إلى التموقع فيها، واستخدامها أداة وغاية في نفس الوقت لمعاركها الإيديولوجية.[1]

إن هذه المنطلقات الإيديولوجية المتباينة لأعضاء اللجنة والتي يطغى عليها التيار الفرانكفوني العلماني يوحي بأن أشغال اللجنة لن تسير في توافق وانسجام، بل قد يطغى الجانب الإيديولوجي على الجانب العلمي، وهذا ما سنحاول التعرف عليه في النقطة الآتية.

سير أشغال اللجنة:

بين 31 ماي و1 جوان 2000 صودق على النظام الداخلي الذي يعطي الحق للأغلبية البسيطة في اتخاذ القرارات، كما يتضمن هذا النظام الداخلي مادة تنص على أن أشغال اللجنة مغلقة، كما تم إنشاء اللجان الفرعية والمتمثلة في:

1- لجنة الإصلاح البيداغوجي (43 عضوا) وهي أهم اللجان.

2- لجنة نظام تكوين المكونين (18 عضوا).

3- لجنة تجديد وتنظيم المنظومة التربوية (27 عضوا).

4- لجنة الوسائل المادية للإصلاح (17 عضوا).

وحملت الدورة الرابعة يومي 27 و28 سبتمبر 2000 تقارير اللجان الفرعية بخصوص تشخيص الوضع الراهن للمنظومة التربوية، كما كانت هذه الدورة حاملة للفضيحة التي هزت أركان اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وزعزعت الثقة بين أغلب أعضاء اللجنة ومكتبها، ففي هذه الدورة وزع على الأعضاء نص التقرير الموجه لرئيس الجمهورية، بخصوص الإقتراحات الخاصة بالإجراءات الإستعجالية التي يوصي بتطبيقها مع الدخول المدرسي (2000-2001) حيث تم اكتشاف تلاعب في عرض التقرير حيث أقدم المكتب على إدراج جميع المقترحات في التقرير المرسل لرئيس الجمهورية المتفق عليها وغير المتفق عليها وقد استنكر بعض الأعضاء هذا التلاعب وقاموا بتقديم

[1] بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، مرجع سابق، ص 143.

طلب كتابي في رسالة جماعية ممضاة وقعها أكثر من 19 عضوا قدمت إلى مكتب اللجنة، وبعد أيام وصلت رسالة ممضاة* من قبل مكتب اللجنة تطلب سحب التدخلات المتضمنة إتهام اللجنة بالتحريف، وقد أرسلت لثلاثة أعضاء فقط وهم: عمر البرناوي، علي صديقي، رابح خدوسي، رغم أن مجموعة كبيرة تطرقت للموضوع.

وبعد أن دخل الموضوع في مزايدات بعد علم الصحافة بموضوع التحريف، صدر بيان بعد أيام عن رئاسة الجمهورية بتنحية الرئيس الحاج عبد الله الرحمان صالح** وتعويضه بنائبه علي بن زاغو*** كرئيس للجنة، وإلحاق العضو عمر اسكندر بمكتب اللجنة استكمالا لعدد نوابها، وعمر اسكندر هو صاحب اقتراح تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية، وجاءت الدورة الخامسة 25-26 أكتوبر 2000 بـ: رئيس جديد وتسيير الجلسات بطريقة أكثر صرامة وحدة وإحلال اللغة الفرنسية في تسير جلسات اللجنة الوطنية. ومن الأمثلة التي ظلت تشغل بال الجميع تتمثل في أسباب تنحية الحاج عبد الرحمان صالح من رئاسة اللجنة.[1]

وعن هذا السبب سألت جريدة الشروق الحاج عبد الرحمان صالح عن ذلك فأجاب: "عينت رئيسا للجنة لكن وقعت أمور في كواليسها جعلتني اعتذر وأغادرها، فقد وجدت نفسي وحيدا ضمن تيار يدعو لفرنسة كل مراحل وأطوار التعليم، وكنت الوحيد من بين أكثر من 150 عضوا الذي دعا إلى تعريب التعليم، فلاحظت أني لا أستطيع تغيير الأمور، فخرجت واتجهت لاستكمال مشروع الذخيرة"[2]

إذن لم تمر خمسة أشهر من بدأ أشغال اللجنة حتى دب الخلاف بين أعضائها، وتم تنحية الرئيس صاحب التوجه الوطني العربي الإسلامي بشخص آخر ذو توجه يدعو إلى فرنسة التعليم.

---

* أنظر الملاحق حول هذه الرسالة.

** عبد الرحمان حاج صالح رجل أكاديمي معروف عالميا، صاحب أكثر من 100 بحث ودراسة منشورة في مختلف المجلات العلمية المتخصصة، صاحب مشروع الذخيرة العربية، تحصل سنة 2010 على جائزة الملك فيصل في الدراسات التي عنيت بالفكر النحوي عند العرب.

*** علي بن زاغو صاحب دكتوراه دولة في الرياضيات وأول عميد بجامعة باب الزوار سنة 1974، وهو من حول الطلبة المعربين من جامعة باب الزوار إلى المدرسة العليا للأساتذة بالقبة.

[1] خدوسي، المدرسة والإصلاح مرجع سابق، ص ص 25-35.

[2] الشروق اليومي، العدد 2881، 22 مارس 2010، ص 19.

وفي الدورة الخامسة استمر الخلاف والصراع، وكان الخلاف حول فرنسة مواد التعليم، وحول مكانة اللغة العربية التي أراد الكثير أن يجعلها مشجبا لتعليق الفشل المدرسي، ثم تحول الصراع بين الفرنسية والإنجليزية، فقد نادى بعض الأعضاء بأن تكون اللغة الإنجليزية هي اللغة الأجنبية الأولى. كما وجد من نادى بحذف مادة التربية الإسلامية فهذه إحدى العضوات تقترح ما يلي:

- إدماج التربية الإسلامية والتربية المدنية تحت عنوان التربية الخلقية.
- إقتصار محتوى ما يدرس من الإسلام في الأركان الخمسة وبعض الآيات القرآنية.
- دراسة الديانات الأخرى حتى اليهودية ابتداءا من التعليم الثانوي.[1]

مما سبق يتبين بما لا يدع مجالا للشك أنه طغت الإعتبارات الإيديولوجية على سير أشغال اللجنة، وغيبت تماما الإعتبارات العلمية البيداغوجية والنظرة الحيادية في معالجة الأمور. وقد كانت اللغات محور الصراع إضافة إلى بعض المواد المتعلقة بالإيديولوجيا كالأمازيغية، التربية الإسلامية والتاريخ.

التعاون الأجنبي:

حل على اللجنة من 24-27 أكتوبر 2000 ثلاثة خبراء قدموا محاضرات:

- شرفي محمد، الوزير التونسي السابق للتربية.
- بردوزي محمد أستاذ بجامعة الرباط، وزير سابق.

وأدرجت أعمالهما ضمن المراجع الملحقة بالتقرير النهائي، ويميل الأستاذين إلى تزكية فرنسة التعليم في مواده العلمية، وفي إدراج الفرنسية بدءا من السنوات الأولى للتعليم على ضوء تجربة بلديهما، كما حلت "إيديتين كريسون" الوزيرة الأولى سابقا بفرنسا. وفي 13-14 ديسمبر دعي برشيش أمين عام لجنة اليونسكو، ورمزي سلامة والأمين عدنان وهنري عويس من لبنان وقد استهدفت مداخلات هؤلاء تكريس فكرة فرنسة التعليم وإدراج الفرنسية في السنوات الأولى واعتبار الإنجليزية لغة أجنبية ثانية بعد الفرنسية[2] وهذا ليس غريبا باعتبار أن الدول التي ينحدر منها هؤلاء هي دول كلها فرنكوفونية لغتها الأجنبية الأولى هي الفرنسية.

---

[1] خدوسي، المدرسة والإصلاح، مرجع سابق، ص 65.

[2] المصدر نفسه، ص 50-51.

وجاءت الدورة الأخيرة 14–15 مارس 2001، وحمل التقرير النهائي الكثير من المغالطات والتشوهات وإهماله الكثير من الإقتراحات بالحذف والإضافة[1]، "وقالت مصادر مطلعة أن أعضاء اللجنة لم يطلعوا على التقرير النهائي بعد إجراء التعديلات عليه... وإن بعض الأعضاء عبروا عن تخوفاتهم من أن يكون مكتب اللجنة بالتعاون مع لجنة الصياغة اتفقا على عدم تضمين التقرير كل التعديلات التي صودق عليها"[2].

إنه من الطبيعي جدا أن تنعكس التوجهات الإيديولوجية المتضاربة في أعضاء اللجنة على عملها وعلى تقريرها النهائي، وبعد أن عرفنا لجنة الإصلاح من حيث الأعضاء وعملها، يجدر بنا كذلك أن نخرج من اللجنة إلى مختلف فعاليات المجتمع، وهل لاقت هذه اللجنة وقراراتها قبولا من جميع الأطراف الفاعلة في المجتمع؟

ردود الفعل الإعلامية والحزبية:

إن حدثا هاما كهذا لم يكن ليمر دون أن يثير اهتمام الصحافة والأحزاب السياسية، ومختلف الشخصيات الوطنية، باعتبار أن مصير البلد مرهون بهذا القطاع.

مع تأسيس اللجنة ظهر الرفض على بعض صفحات الجرائد كما في جريدة اليوم، "إن ما تقدم السلطة على تنفيذه في المدرسة الجزائرية مستقبلا من خلال لجنة العار هذه لا يلزم سوى المعتوهين سياسيا وعلى قطاع التربية أن يوقف هذه المهزلة".[3]

وقد حذرت بعض الأحزاب من أن يطغى الجانب السياسي الإيديولوجي على عمل اللجنة، فقد وصفها جاب الله بأنها مختلة التوازن، وتطغى على تشكيلتها عناصر تحمل قناعات إيديولوجية متحاملة على الثوابت الوطنية، ومتعالية على المدرسة والأسرة التربوية، وطالب نحناح بإشراك أوسع لجمعية أولياء التلاميذ وذوي الإختصاص في عمل اللجنة، وانتقد إقدام رئيس الجمهورية على حل المجلس الأعلى للتربية المنتخب، وتعويضه بلجنة معينة لتقرير مصير المنظومة التربوية أما حركة الوفاء والعدل (غير المعتمدة) فقد اعترف رئيسها أحمد طالب الإبراهيمي بحاجة المدرسة الجزائرية إلى

---

[1] المصدر نفسه، ص 96.

[2] جريدة الأحرار، 28 أفريل، 2001، ص 5.

[3] سعد بوعقبة، "لجنة العار التربوي"، <u>جريدة اليوم</u>، 2000/06/11.

التجديد والتطوير على أن يتم ذلك في إطار تعزيز الروح الوطنية في نفوس النشئ وتربيته على القيم الديمقراطية والتمسك بثوابت الأمة كأنجع سلاح للحفاظ على الهوية الوطنية في حركة العولمة.[1]

ومن الهيئات والتنظيمات التي نادت بأن تكون اللغة العربية لغة التدريس والتفتح على اللغات الأجنبية سيما الإنجليزية وإبعاد المدرسة عن السياسة، نذكر:

- بيان الإتحاد الوطني لعمال التربية.
- بيان الفيدرالية الوطنية لجمعيات أولياء التلاميذ.
- بيان الجمعية الوطنية للدفاع عن اللغة العربية.
- بيان أعضاء إتحاد الكتاب الجزائريين.
- بيان المكتب الوطني التأسيسي للجمعية الوطنية للتربية والتكوين.[2]

كما أسس علي بن محمد وأنصاره التنسيقية الوطنية لدعم المدرسة الجزائرية للتصدي لمحاولة ضرب الهوية عن طريق هذا الإصلاح.[3]

لكننا نجد في المقابل من يدعم تلك الإصلاحات كحزب الأرندي الذي صرح رئيسه أحمد أويحي بأن تقرير بن زاغو قادر على كسب الرهان، وأن الإتجاه الرافض له في تنسيقية علي بن محمد يعمل على تسييس القضية وتوظيف مسألة الحفاظ على الهوية لتعطيل توصيات اللجنة.[4]

هكذا يتبين أن هذه اللجنة وتقريرها الذي خرجت به لم يلق إجماعا من جميع أطراف المجتمع، بل كل فعاليات المجتمع رفضت ونددت بهذه اللجنة وتقريرها إلا أطرافا قليلة دعمت هذه الإصلاحات.

يتضح لنا مما سبق أن هناك تشابه في عدد أعضاء لجنة الإصلاح والمقدر بـ 158 عضوا مع عدد أعضاء المجلس الأعلى للتربية والمقدر بـ 156 عضوا والذي قام رئيس الجمهورية بحله واستبداله بهذه اللجنة، مع وجود فروق جوهرية بينهما. فالمجلس الأعلى للتربية هيئة دائمة تبحث في شؤون التربية بينما لجنة الإصلاح هيئة مؤقتة حددت مهمتها في تسعة أشهر فقط، أضف إلى ذلك أعضاء المجلس منهم منتخب ومنهم معين في حين أن أعضاء لجنة الإصلاح كلهم معينون. كما أن

---

[1] عبد الحميد عبدوس، وقائع الزمن المر، الجزائر: دار المعرفة، 2006، ص ص 137-138.

[2] خدوسي، المدرسة والإصلاح، مرجع سابق، ص 78.

[3] جريدة الخبر، العدد 143، 2001/04/25، ص 02.

[4] صوت الأحرار، 2001/05/24، ص 03.

أعضاء المجلس يمثل جل فئات المجتمع لأنه يضم في أعضائه المربين والمعلمين والتنظيمات الطلابية وجمعيات أولياء التلاميذ وشخصيات من عالم التربية والعلوم والثقافة والإقتصاد، على عكس أعضاء لجنة الإصلاح الذين لا يمثلون كل فئات المجتمع، كما أن بعض أعضائها ليسوا من أهل التربية.

تتألف لجنة الإصلاح من نخبتين متناقضتين إيديولوجيا، حيث أدى هذا الاختلاف إلى صراع كبير داخل اللجنة، وهذا الصراع هو في الحقيقة امتداد لصراع ظهر بعد الاستقلال، وقد طغى على اللجنة الإعتبارات الإيديولوجية والسياسية على الاعتبارات العلمية البيداغوجية. كما يلاحظ العدد الكبير في أعضاء اللجنة والمقدر بـ 158 عضوا "فجميع المهتمين بالتربية تساءلوا عن السبب الذي أدى بالسلطة إلى تكوين اللجنة الوطنية بهذا الحجم الكبير، ولماذا لم تنشئ لجنة محدودة العدد متكونة من خبراء ومختصين في ميدان التربية والتعليم، على غرار ما حدث بالمغرب، أو في بعض المجتمعات المعروفة بعقلانية نظامها التربوي، فمثلا اللجنة المكلفة بإصلاح التربية في كندا متكونة من 15 خبيرا فقط، ولماذا حل أعضاء المجلس الأعلى للتربية الذي يحتوي نفس العدد؟ هل هذا بسبب أن أغلبية أعضاء المجلس الأعلى للتربية هم من المحافظين والمعربين؟".[1]

كما أن هذه اللجنة انتهجت السرية في أعمالها ولم تشرك رجال التربية والتعليم من أساتذة ومعلمين وأولياء تلاميذ، فالمعلم هو حجر الزاوية في نجاح أي إصلاح لأنه هو الأدرى بخبايا الأمور وبنقاط الضعف والقوة وبما يصلح وما لا يصلح، فلماذا تم تجاهله؟ لقد "كان ينبغي أن تكون لجنة من هذا النوع مختبرا فكريا، ومرصدا تربويا ثقافيا" تتفرغ لتنشيط عشرات بل مئات الدورات والملتقيات والورشات وحلقات البحث في كل مديريات التربية والمؤسسات الجامعية، والمراكز البحثية، وأن تحضرها وتساهم في تنشيطها كل الأطراف المهتمة بالتربية من مربيين، ومسيريين، وممثلين للنقابات الوطنية، وجمعيات أولياء التلاميذ"[2]. فالحقيقة الكل معني بهذا الإصلاح، ولا أحد يجب أن يقصى منه. كما أثار التقرير النهائي الكثير من الانتقادات، "فالغاية من الإصلاح ليست واضحة، فالمتتبع لفقرات التقرير يطرح تساؤلات جوهرية، ما الغاية التي انصبت عليها أعمال اللجنة؟ أهي تصحيح

[1] Mustapha Madi, « l'élite arabisante et l'arabisation de la stratégie linguistique à la marginalisation par la langue » élites et société dans le monde arabe, op-cit, p 349.

[2] بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، مرجع سابق، ص 98.

الخطأ وإزالة الإختلال؟ أم هي مراجعة تسعى لتغيير بنود السياسة القائمة، وتعويضها بسياسة جديدة، كما أن التقرير تجاهل البعد الوطني بمفهومه الشامل الذي يشكل المحور المرجعي والإطار المنهجي الذي تعتمده التربية في مسيرتها، فالقارئ للتقرير يجعله يتصور أن هذه المدرسة ليس لها ارتباط بالجزائر، فالعناصر التي تشكل الشخصية الوطنية مثل اللغة والدين والتاريخ والوطن لم يتخذها التقرير مرجعا له، فالتقرير يقترح مرجعية قوامها المبادئ، والقيم ذات الصلة بمفاهيم المواطنة والمساواة والتسامح والسلم والتفتح على هذه القيم"[1]، وحسب أحد الباحثين في مركز البحث في الاقتصاد المطبق والتنمية "cread" "كان البعد السياسي العامل الأساسي في تأسيس اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية فإذا كان أعضاء المجلس الأعلى للتربية أغلبهم من المعربين ومن المدافعين عن اللغة العربية، فإن أعضاء لجنة الإصلاح كانت عكس ذلك".[2]

وخلاصة الاستنتاجات أن تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يحتوي على اقتراحات جيدة من الناحيتين العلمية والتقنية، غير أنه من الناحية الإيديولوجية والحضارية، وفي موضوع اللغات والتربية الإسلامية يهدف في العمق إلى إلغاء البعد الحضاري العربي الإسلامي للجزائر، ويقطع جذورها بامتدادها المشرقي دينا ولغة، وهذا ما سعت إليه فرنسا من خلال احتلالها للجزائر، وتسعى إليه بعض التيارات، وهذه الاقتراحات صيغت بطريقة ذكية بحيث أدمجت في سياق عام يدعو إلى إصلاح المدرسة وتطويرها بيداغوجيا وتكنولوجيا، وهذا مطلب جماهيري وحتمية تفرضها روح العصر لكن بقليل من التمحيص والتدقيق تبدو بعض المخاطر التي تهدد الجزائر على المديين المتوسط والبعيد في كينونتها ووحدتها.[3]

والسؤال الذي يطرح الآن، هل فعلا تم اعتماد هذا التقرير كمرجع لإصلاح المنظومة التربوية على أرض الواقع، وهل الإصلاحات التي ستطبق على هذا الأساس فيها تهديد للخصوصية الثقافية والتاريخية للجزائر؟ أم أن في الأمر مغالاة؟ النقطة القادمة التي سنثيرها تعالج انعكاس تقرير اللجنة الذي صاغتها فئة معروفة بتوجهاتها الفرانكفونية اللائكية على أرض الواقع في المدرسة الجزائرية.

---

[1] فضيل، المدرسة حقائق وإشكالات، مرجع سابق، ص ص 368–369.

[2] Mustapha Madi, « l'élite arabisante et l'arabisation de la stratégie linguistique à la marginalisation par la langue » élites et société dans le monde arabe, Op.cit, pp 349-350.

[3] خدوسي، المدرسة والإصلاح، مرجع سابق، ص 117.

المطلب الثالث: إصلاح المواد ذات الطابع الإيديولوجي والتثقيفي

إن المواد الدراسية ذات الطابع الإيديولوجي والتي تساهم في تكوين شخصية التلميذ، وفي توجيهه الوجهة المحبذة، هي التي يراهن أيّ نظام سياسي يريد أن يغير توجه المدرسة الإيديولوجي، أو يريد أن يحافظ على الوضع القائم، وإن التيار الذي سيطر على إصلاح المنظومة التربوية قد راهن بالفعل على هذه المواد وسعى في تغييرها وتوجيهها الوجهة التي رآها مناسبة ومن هذه المواد نجد اللغة، التاريخ، التربية الإسلامية، وقد لاقت هذه الإصلاحات انتقادا واسعا من شرائح واسعة من المجتمع كما سنرى.

اللغة الفرنسية:

شرع في تدريسها في السنة الثانية ابتدائي مع الدخول المدرسي 2005/2004 وحجة أصحاب هذا التوجه أن اللغة الفرنسية هي الأقرب إلينا، كما صرح بذلك رئس لجنة الإصلاح بن زاغو علي، ويرون أن الفرنسية غنيمة حرب، ويساعد كسب هذه اللغة على تفادي الصعوبات اللغوية التي تواجه الطلبة في الجامعة، ويرون كذلك أن اللغة العربية قاصرة عن استيعاب التكنولوجيا والإنترنت.[1]

وقد لقي قرار إدماج الفرنسية في السنة الثانية إبتدائي استنكارا واسعا من بعض النخب والأطراف الفاعلة في المجتمع، فحسب البعض يؤدي هذا القرار إلى تغيير وجهة المدرسة، ويجعلها تسير في إتجاه الفرنسية والتضييق على اللغة العربية، وهذا الإجراء من شأنه أن يفصل التعليم عن الجذور التي تربطه ببيئته وخصوصيات مجتمعه، كما أن القرار قد يؤدي إلى إحداث بلبلة في التعليم، لأنه لا يمكن تعميمه في السنوات القليلة القادمة لأن التعميم يتطلب 10 آلاف معلم، وهذا غير متيسر حاليا.[2]

وقال الكاتب الصحفي حسين لقرع في جريدة الشروق العربي بتاريخ 2002/07/1 بعنوان "يا فرنسا مبروك عليك": ترى أي استقلال هذا الذي تحقق ومدرستنا تعود إلى أحضان فرنسا من خلال

---

[1]بن محمد، المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح، مرجع سابق، ص ص 38-40.

[2] فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، مرجع سابق، ص 261.

التخلي عن تعريب التعليم، وفرنسة المواد العلمية في المرحلة الثانوية لتنسجم مع فرنسية العلوم الدقيقة في الجامعة فضلا عن تقديم تدريس الفرنسية إلى الثانية إيتائي".[1]

وإذا كان من يوجد بالجزائر من يرى بأن الفرنسية تعتبر غنيمة حرب، فهناك من يرى عكس ذلك، بل يراها هزيمة حرب. في هذا الصدد يقول أحمد بن نعمان: "إما أن يكون المنتصر الحقيقي هو فرنسا وليست الجزائر، وفي هذه الحالة تكون الفرنسية غنيمة حرب "للمنتصر" و"هزيمة حرب" للمنهزم بطبيعة الحال وهو الجزائر، وإما أن يكون المنتصر هو الجزائر والمنهزم هو فرنسا، وفي هذه الحالة تكون اللغة العربية هي غنيمة الحرب المسترجعة والمفتكة من فوهات مدفعيات العدو وتكون الفرنسية حينئذ هي هزيمة الحرب لكونها ظلت على الدوام تمثل أساس الرهان في المعركة الحضارية والسياسية ومعركة الهوية والوحدة الوطنية بين الطرفين المتحاربين على الدوام".[2]

ومما يدل على أن قرار تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي قرار طغى عليه الجانب الإيديولوجي على الجانب العلمي شيئين: أولا التراجع عن تدريس الفرنسية إلى السنة الثالثة ثم إلى السنة الرابعة، وذلك لعدم توفر العدد الكافي من المعلمين للقيام بهذه المهمة، خاصة وأنه وجد من نوه بذلك. والأمر الثاني هو تفضيل الفرنسية على الإنجليزية "إن إعطاء الأولوية للفرنسية على حساب الإنجليزية يخفي وراءه توجهات إيديولوجية وثقافية، لأنه حسبهم إذا كانت اللغة مجرد وسيلة محايدة، فلماذا يحاربون بشراسة محاولة اعتماد اللغة الإنجليزية في المدرسة الجزائرية كمجرد لغة للانفتاح بها على كنوز التطور العلمي والتكنولوجي الهائلة المكتشف بها أصلا والمدون بها، ويفرضون على أبنائنا اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي".[3]

فرنسة الرموز والمصطلحات العلمية:

وهذا لا شك امتداد لتعميم الفرنسية، في أكثر الميادين قدر المستطاع، "الرموز والمصطلحات التي تستعمل في تدريس الرياضيات تستمد من اللغة التي تدرس بها هذه المادة لذلك نجد دولة تستعمل رمزا أو مصطلحا لا يكون هو نفسه لدى دولة أخرى، وقد كتب أحد أساتذة الرياضيات بحثا

---

[1] أحمد بن نعمان، مصير وحدة الجزائر بين أمانة الشهداء وخيانة الخفراء، الجزائر: دار الأمة، 2003، ص 125.

[2] المصدر نفسه، ص 125.

[3] المصدر نفسه، ص ص 127-128.

بين فيه بالأدلة والأمثلة أن الرموز التي يتحدث عنها ليست رموزا عالمية كما يقولون، ولكن الجماعة عندنا يحاولون أن يربطوا أنفسهم باللغة الفرنسية حتى في هذه الرموز التي هي مجرد إشارات يرمز بها إلى المتغيرات ذات الدلالة العلمية"[1].

التربية الإسلامية:

قررت حكومة أويحي سنة 2005 حذف شعبة العلوم الشرعية من التعليم الثانوي، ولقي هذا القرار استنكارا واسعا من كثير من الأطراف الفاعلة في الحياة السياسية والثقافية والعلمية بالجزائر. وقال أويحي في خطابه أمام البرلمان إن حذف هذا القرار هو قرار الدولة الجزائرية، وليس قرار وزارة التربية الوطنية وأصدر المكتب التنفيذي لحمس (حزب حركة مجتمع السلم) بيانا ندد فيه بإلغاء شعبة الشريعة الإسلامية، ووصف البيان الإجراء بأنه مشروع فرضته ضغوط أجنبية وجدت سندا لها من قبل أقلية فكرية نافذة في الوطن تريد إبعاد المجتمع عن ثوابته وإنتمائه الحضاري، كما ندد الشيخ عبد الرحمان الشيبان رئيس جمعية العلماء المسلمين، بهذا الإجراء واعتبره جريمة في حق الشعب الجزائري، كما شهدت الجامعتين الإسلاميتين الخروبة بالعاصمة، والأمير عبد القادر بقسنطينة غليانا كبيرا حيث نظم الطلاب والأساتذة اعتصامات بصفة يومية تنديدا بقطع الرافد الذي تنهل منه الدراسة الجامعية في شعبة علوم الدين.[2]

ولعل من الدوافع الداخلية التي أدت إلى إلغاء شعبة علوم الشريعة من التعليم الثانوي اعتبار المدرسة الأساسية مصدرا "تخرج منها الإرهابيون الذين يقتلون ويزرعون الفتنة في الجزائر"[3] وبالتالي تساهم التربية الإسلامية في تغذية التلاميذ بالفكر الذي يدعو إلى القتال والجهاد والعنف وما شابه ذلك. وفي سؤال وجّه لعلي بن محمد حول من يعتبر أن المدرسة الجزائرية تخرج منها الإرهابيون، أجاب قائلا: "يكفي لبيان مقدار التهافت في هذا الادعاء أن نسأل أصحاب هذا الرأي إذا كانت المدرسة الجزائرية مجرمة –في رأيكم– لأنها درست فيها العناصر التي تقتل القرويين وتزرع الرعب في "المداشر"، فقولوا لنا من أيّ مدرسة تخرج عشرات الآلاف من أترابهم الشبان الذين هم في سنهم، الذين

[1] فضيل، <u>المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات</u>، مرجع سابق، ص 267.

[2] www.maghress.com.

[3] بن محمد، <u>معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية</u>، مرجع سابق، ص 145.

يحملون السلاح لمحاربة الإرهاب ضمن قوات الجيش والشرطة والحرس البلدي ؟ أليسوا كانوا يدرسون في مدرسة واحدة، وربما في قسم واحد ؟ أم أن الإرهابيين تخرجوا من المدرسة الجزائرية، والذين يحاربون استوردناهم من خريجي المنظومة التربوية الفرنسية مثلا، أو الألمانية أو اليابانية ؟[1]

ويمكن أن يضاف إلى هذا أن العنف بالجزائر ظهر أصلا في نهاية السبعينات وبداية الثمانينات أي قبل أن تعمم المدرسة الأساسية التي بدأ في تطبيقها سنة 1980.

التاريخ:

تعرض تاريخ الجزائر إلى محاولة تشويه وطمس لبعض حقائقه في الكتب المدرسية وكانت أول مفاجأة حذف إحدى مقاطع النشيد الوطني، ولقد تفاجأت الأسرة التربوية أن النشيد الوطني مبتور من أحد مقاطعه، والمتمثل في المقطع الثالث الذي يبدأ "يا فرنسا قد مضى وقت العتاب"، مع العلم أن هذا الكتاب يعرض لأول مرة على التلاميذ سنة 2006، وطالبت المنظمة الوطنية للمجاهدين في رسالة موجهة لوزارة التربية الوطنية، ومختلف الهيئات الرسمية بتصحيح الخطأ، وحسب عبادو، النشيد الوطني الرسمي ومؤسس بقانون ولا يمكن لأي كان حذف أي فقرة أو جملة منه، وقد استنكرت وزارة التربية هذا الأمر، وفتحت تحقيق عاجلا حول أسباب حصول هذا الخطأ.[2]

وهناك حادثة أخرى، فقد ثار الكل عام 2007 عندما تضمن كتاب التاريخ للسنة الخامسة إبتدائي جملة تقول: "استفادت فرنسا في بداية القرن 19م من الثورة الصناعية لتطوير أسلحتها فشكلت قوة عسكرية مكنتها من تحرير الجزائر" واعتبرت الأسرة التربوية ذلك تمجيدا للاستعمار، وبأنه نقل حرفي لدروس الكتب المدرسية الفرنسية. كما تضمن كتاب السنة الرابعة متوسط جملة اعتبرتها الأسرة التربوية إهانة للمجاهدين والمناضلين الجزائريين، هذه الجملة تقول: "ما كشف عن الوجه الفظيع لفرنسا في نهاية الحرب العالمية الثانية هو أحداث 8 ماي 1945 دفع بالثوريين المتطرفين التابعين لحزب الشعب الجزائري إلى تطرف أكبر أدى إلى توسيع الهوة بينهم وبين من كانوا يطمحون إلى العيش

[1] المصدر نفسه، ص ص 148-149.

[2] www.montadaechouroukonline.com.

بسلام وأمن مع فرنسا "واعتبر أساتذة ومؤرخون وصحفيون ذلك إهانة للمبادئ الثورية، ورأوا أن وصف المناضلين والشهداء بـ "الثوريين المتطرفين" جريمة مطالبين بسحب الكتاب فورا.[1]

يضاف إلى هذا الصراع الذي كان سببه إصلاحات خصت المواد ذات الطابع الإيديولوجي، فإن المدارس الخاصة هي الأخرى لم تلق إجماعا من النخبة حول كيفية توجيهها وآليات وشروط تسييرها.

المدارس الخاصة:

يعتبر البعض أن اعتماد المدارس الخاصة حلا من الحلول التي يمكن اللجوء إليها لمواجهة نقص الإمكانيات، وتزايد عدد المتمدرسين لأن العدل يستوجب أن يتكفل الأغنياء بأبنائهم حتى لا يزداد الفقراء فقرا، والأغنياء غنى، كما يرجى من هذه المدرسة أن تقوم بدور المعين والمساندة للمدرسة العمومية، وأن تخضع لشروط مسبقة كاحترام البرامج المعمول بها في المنظومة التربوية، لكن خصوم المدرسة الخاصة ينظرون إليها على أنها أداة لتكريس الفرقة والتمييز بين التلاميذ، ويعتبرونها مطية لتحقيق أهداف غير معلنة قد تمس بثوابت الأمة[2] فيوجد من ينظر إلى المدارس الخاصة بشيء من الريبة والحذر، وهم إن قبلوها قبلوها بشروط، فمثلا هذا علي بن محمد يقول عن فتح المدارس الخاصة: أنا لست المبدأ نفسه، فإذا كان لا بد من هذا التعليم الخاص فينبغي إحاطته بمجموعة من الضمانات: 1- أن تبقى المدرسة الأساسية بسنواتها التسع هي الجذع المشترك للأمة بمعنى لا يسمح بالتعليم الخاص إلا في مرحلة ما بعد التعليم الأساسي، 2- اشتراط عدم توظيف المربين العاملين في القطاع العام لكي يشارك هذا القطاع الخاص في حل مشكلة بطالة الخريجين، 3- اشتراط أن يدير تلك المدارس أعوان من الوزارة، 4- أن تغلق كل مؤسسة لا تنفذ حرفيا البرنامج الرسمي، 5- أن توضع شبكة لأجور المربين تمنع أي منافسة غير متكافئة بين القطاعين[3]، فالمتأمل في هذه الشروط يجدها ذي شقين وبعدين، البعد الأول هو إيديولوجي والبعد الثاني اقتصادي.

---

[1] يزيد بوعنان "المنظومة التربوية حلبة صراع دائم بين الجزائر وفرنسا" www.diae.net

[2] عبد الله محمد، المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح، مرجع سابق، ص ص 23-24.

[3] بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، مرجع سابق، ص ص 238-239.

فالبعد الأول يتضمن تدريس نفس البرامج التي تدرس في القطاع العام، وهذا للقضاء على أي فرصة لبث ونشر التمايز والاختلاف بين أبناء الشعب الواحد، وهذا المطلب طبقته الدولة، فالقوانين المنظمة للمدارس الخاصة توجب تدريس نفس البرامج المعتمدة من طرف الوزارة، بل حتى المدارس الدولية بالجزائر يمنع عليها أن تستقبل طلبة وتلاميذ جزائريين إذا كانت تدرّسهم بغير برامج الوزارة، لكننا نشير إلى أن للمدارس الخاصة فرصة للتحرك وتدريس برامج خارجة عن برامج الوزارة المعتمدة، وذلك في إطار البرامج الإضافية، فالكاتب يدعو في الشرطين الثاني والخامس إلى تشغيل أيدي عاملة جديدة من جهة، ومن جهة أخرى يدعو إلى القضاء على أي منافسة بين القطاعين يمكن أن تؤثر بالسلب على المدرسة العمومية.

فرنسا وإصلاح المنظومة التربوية بالجزائر:

هل كان لفرنسا دخل أو أي تأثير في الإصلاح التربوي الأخير بالجزائر؟ يذهب بعض المراقبين والمحللين إلى أن فرنسا كانت لها دخل في الإصلاح، وكانت راضية عن بعض القرارات الإصلاحية التي تخدم لغتها وثقافتها "الكاتب محمد العربي فلاح" عضو بمجلس الأمة سابقا يكشف أمورا مثيرة حيث نجده يقول: "مما يؤكد اهتمام الغرب بمؤسستنا التعليمية والتثقيفية هو تدخل فرنسا السافر في تحديد معالم منظومتنا هذه الأيام عن طريق عملائها المتنفذين الذين استطاعوا أن يسقطوا المجلس الأعلى للتربية، وأن يجهضوا مشروعه الأساسي الذي أخذ كل مقومات الأمة، وبدلوه بلجنة مشبوهة تحت وصاية غير مباشرة لوزير التربية الفرنسي "جاك لانغ" اليهودي الصهيوني، وعن طريق مفتشه العام بوزارة التربية جورج موران"[1] كما لا ننسى أنه أثناء المناقشات التي كانت تحدث داخل لجنة الإصلاح، تم إستدعاء إيديتون كرسيون الوزيرة الأولى السابقة بفرنسا.

وفي مقال بعنوان "فرنسا مرتاحة لتعديلات المنظومة التربوية بالجزائر" وردت في جريدة الشروق اليومي بتاريخ 2005/02/18 حيث نقرأ في هذا المقال: "أكد سفير فرنسا بالجزائر خلال زيارته لولاية سطيف أن فرنسا مرتاحة للتعديلات التي عرفتها المنظومة التربوية بالجزائر خاصة فيما يتعلق بإعادة الاعتبار للغة الفرنسية التي أصبحت تدرس إبتداءا من السنة الثانية الابتدائي، وهو الأمر الذي ستدعمه فرنسا وتعمل على تشجيعه ماديا ومعنويا، كما أكد المستشار الثقافي للسفير الفرنسي

[1] محمد العربي فلاح، سدنة العلمانية في الجزائر، الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2004، ص ص 137-138.

بأن التعديلات الأخيرة التي عرفتها المنظومة التربوية بالجزائر مهمة جدا وتحظى باهتمام كبير من قبل فرنسا التي ستشرع في تجسيد برنامج تعديل التعليم في الجزائر في مختلف الأطوار حيث تم تخصيص صندوق تعاون لتكوين 2000 أستاذا في اللغة الفرنسية".[1]

كما أن المتأمل في البنية الجديدة للمنظومة التربوية بالجزائر يتساءل إن كان هناك تأثر بهيكلة المنظومة التربوية الفرنسية حيث نجد أن التعليم التحضيري إجباري، وأصبح التعليم الأساسي 5 سنوات في الابتدائي و4 سنوات في المتوسط وهذا ما أصبح عليه الحال في الجزائر.

المبحث الثاني: التحديات الخارجية لإصلاح المنظومة التربوية

إن قطاع التربية لم يعد رهين الأوضاع الداخلية فحسب بل أصبح هذا القطاع يتأثر بالعوامل والمعطيات الدولية ويستجيب لها ربما أكثر من العوامل الداخلية فالتربية أصبحت تواجه "على مستوى العالم تحديات كثيرة ومتعددة ومتسارعة، وذلك نتيجة التغيرات الهائلة في المعارف والمعلومات والتكنولوجيا، وتتطلب هذه التحديات مراجعة شاملة لمنظومة التعليم في معظم دول العالم".[2]

ولقد أصبح التساؤل مطروحا بشدة في ظل خطابات العولمة حول مسار ومصير الكثير من القطاعات والمؤسسات، والتي بين أهمها المؤسسة التربوية بمفهومها العام. ما مصير ومآل هذه المؤسسة في مناخ هذا العصر المعولم؟ ما هي مدرسة المستقبل التي يفترض التفكير في تأسيسها بدء من معطيات الوضع الراهن؟ هل فعلا انتهى عهد التربية والمدرسة الوطنية بمضمونها الثقافي والإجتماعي، كما انتهى عصر الدولة الوطنية والسيادة الوطنية والتاريخ...إلخ.[3]

وهذه لاشك تساؤلات جوهرية، لهذا نريد الآن أن نعرف كيف تأثرت أو استجابت الإصلاحات التربوية الأخيرة عندنا لخطابات العولمة "باعتبارها نظاما عالميا قائما على التحرير المتنامي للأسواق والفضاءات الإقتصادية والتبادلات التجارية والمالية وعلى الإختراق المتواتر للخصوصيات والحدود الثقافية والقيمية والجغرافية والسياسية".[4]

---

[1] بن نعمان، مصير وحدة الجزائريين أمانة الشهداء وخيانة الخفراء، مرجع سابق، ص ص 378-379.

[2] محمد عباس عرابي، "المقاييس المعيارية لمنهاج ونواتج التعلم"، مجلة المعرفة، العدد 171، يونيو 2009، ص 142.

[3] مصطفى محسن، التربية وتحولات عصر العولمة، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2005، ص 31.

[4] المصدر نفسه، ص 19.

في محاولة للإجابة على هذا التساؤل بدءا نقول إن تأثيرات العولمة قد ظهرت على مستوى الخطابات الرسمية عندنا، فالكل أصبح ينادي بضرورة تكييف المنظومة التربوية بما يتلاءم مع متطلبات العولمة، ولنذكر هنا مثلا خطاب رئيس الجمهورية للذي مر معنا، وكما ظهرت تأثيرات العولمة على مستوى الخطاب فقد ظهرت كذلك على أرض الواقع وأصبحت تجلياتها ظاهرة واضحة كما سيأتي معنا.

المطلب الأول: تأثير العولمة واقتصاد السوق على نظم التربية

لم يقتصر نطاق تيارات العولمة ومبادئ اقتصاد السوق على المجالات الاقتصادية والتجارية فقط، بل امتد ليشمل قطاع التعليم وتكشف الوقائع المصاحبة لبرامج تطبيق التثبيت الهيكلي في بلدان نامية وعربية متعددة على أن قطاع التعليم من أكثر القطاعات التي تأثرت بفعل تطبيق هذه السياسات*، بل قد أصبح التعليم واحدا من بين إثنى عشر قطاعا تشملها الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات (GATT) لهذا أي دراسة لأوضاع التعليم في الوطن العربي والتطورات التي طرأت على أنظمته التعليمية لا يمكن أن يتم بمعزل عن اتجاهين اثنين:

1- التحول في الأنظمة الاقتصادية والاعتماد بشكل متزايد على قوى السوق وآلياته.

2- الانفتاح على تيارات العولمة، وتحرير التجارة وإحراز القدر المتزايد من الاندماج في الاقتصاد الرأسمالي العالمي.[1]

توجهات البنك الدولي بخصوص سياسات التعليم:

تعد هذه التوجهات بمثابة المرجع الذي تستمد منه الكثير من التحولات التي طرأت على نظم التعليم في البلدان العربية من هذه التوجيهات:

---

* صرح وزير التربية بن بوزيد ليومية "le quotidien d’Oran" الصادرة 1999/09/27 أن المدرسة الجزائرية في حاجة إلى تشغيل 200.000 أستاذ إضافي في جميع الأطوار لأن التوظيف بقي متوقفا منذ 1995 بسبب الإتفاقات المبرمة مع صندوق النقد الدولي.

[1] محيا زيتون، التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2005، ص ص 18-19.

1- تحويل التمويل العام من مرحلة التعليم العالي إلى المراحل الأدنى، وبالذات مرحلة التعليم الأساسي، وذلك أن التعليم العالي ذو تكلفة مرتفعة مقارنة بالتعليم الأساسي كما أن التعليم الابتدائي يعرف تردي نوعيته وفي ارتفاع معدل التسرب لذا يجب تمويله.

2- توصي سياسات البنك الدولي بالحد من نمو الإنفاق العام الموجه إلى التعليم بعامة وتخفيض تكلفة التعليم للتلميذ في جميع المراحل.

3- تؤكد السياسات الكلية لبرنامج التكيف على أهمية الحد من دور الدولة وإفساح المجال للقطاع الخاص ليحل محل الدولة، وتنص إحدى توصيات البنك الدولي على تشجيع القطاع الخاص بالذات في مرحلة التعليم العالي وربما الثانوي أيضا.[1]

إعانات البنك الدولي والضغوط الخفية:

تكشف دراسة حديثة أن البنك الدولي يغلف منحه ومساعداته لقطاع التعليم في البلدان النامية بتعليمات بشأن ماذا يجب عمله، وماذا يجب تجنبه ومتى وكيف يتم ذلك، كما يمارس البنك نفوذه من خلال خبرائه الذين يترددون بصفة مستمرة على الدول المستهدفة إضافة إلى عشرات المطبوعات والدراسات التي يعممها خبراء البنك، ويتضمن عادة توجيهات تؤخذ غالبا بعين الاعتبار.[2]

انتشار الدروس الخصوصية أو نظام التعليم غير الرسمي واقتصاد السوق:

توجد صلة واضحة بين تزايد الاعتماد على الدروس الخصوصية والتحول إلى اقتصاد السوق، ففي الوطن العربي تزايدت أعباء التعليم على الأسرة العربية بسبب اتساع نطاق الدروس الخصوصية، وتواكب شيوع هذه الظاهرة مع الاتجاه لضغط الإنفاق العام، وتحديد أعداد المقبولين في المدارس والجامعات وتراجع جودة التعليم.[3]

تجليات تأثيرات العولمة واقتصاد السوق على إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر:

تظهر هذه التأثيرات على عدة مستويات:

---

[1] المصدر نفسه، ص ص 156-157.

[2] المصدر نفسه، ص158.

[3] المصدر نفسه، ص.178

1- من حيث التمويل والإعانات الدولية:

لقد مولت عدة جهات برامج الإصلاح التربوي بالجزائر نذكر منها:

اليونسكو: ظهر برنامج دعم إصلاح النظام التربوي (PARE) في إطار اتفاق شراكة بين وزير التربية الوطنية والمدير العام لمنظمة اليونسكو (UNESCO) في أكتوبر 2003 وهدف هذا البرنامج دعم الإصلاح عن طريق التعاون التقني والتنظيم البيداغوجي للأساتذة، وفي إطار هذا التعاون تم إنجاز ثلاث كتب أكاديمية:

1- إصلاح البيداغوجيا في الجزائر، التحديات والرهانات في مجتمع متحول.

2- المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية (2006).

3- إصلاح التربية والتجديد البيداغوجي بالجزائر (2006).[1]

اليونيسيف UNICEF: مولت هذه المنظمة عددا من المشاريع في الجزائر مثل "المدرسة صديقة الأطفال" و"التربية الشاملة"، وتهدف إلى إكساب الأطفال بعض قيم الحياة كالمواطنة، السلم، التسامح، التضامن، كما مولت اليونيسيف عددا من الدراسات التقويمية كتقويم أثر المقاربة بالكفاءات في البرامج الجديدة، تقويم المكتسبات الدراسية للتلاميذ، تقويم مشاركة الفتيات في التربية التحضيرية.

برنامج الأمم المتحدة للتنمية (PNUD): يقوم هذا البرنامج عبر مكتب الأمم المتحدة الإقليمي بمصاحبة مساهمة الدول العربية في برنامج 2007، يمنح كل بلد عربي مساهم مبلغا ماليا قدره 220.000 دولار موزعة على أربع سنوات.[2]

الإتحاد الأوروبي: أعلن الإتحاد الأوروبي عن برامج لدعم مشروع إصلاح التربية والتعليم في الجزائر في إطار برامج خاصة، منها برامج تامبوس بغلاف مالي يقدر بـ 4 ملايين أورو كمساهمة أوروبية وسيركز البرنامج على عصرنة وتطوير أنظمة التعليم والتعاون، كما مول الإتحاد برنامجا آخر بتخصيص 17 مليون أورو لتطوير نوعية البرامج ومشاريع تربوية أخرى.

البنك الدولي: إثر الزيارة التي قام بها مبعوث البنك الدولي "يودور اهلر" اقترح مخططا للتسريع في تطوير قطاع التربية والتعليم، ويمتد البرنامج على مرحلتين: المرحلة الأولى تخص التعليم

---

[1]Benbouzid, la réforme de l'éducation en Algerie, Op.cit, p 247.
[2] Ibid, pp 249-250.

الإبتدائي تحت عنوان التربية للجميع وخصص غلاف مالي بين 2,5 و5 مليار دولار، والمرحلة الثانية تخص التعليم المتوسط وخصص لها 10 ملايير دولار، ويخص المشروع الأول 85 دولة والثاني 82 دولة، والجزائر من بين هذه الدول.[1]

لا شك أن هذه الإعانات لا تعطى مجانا بل تخفي من ورائها شروطا وضغوطا وتوجيهات "تؤخذ غالبا بعين الاعتبار.

2- من حيث تبني المدارس الخاصة:[*]

أصبح عدد المدارس الخاصة يزداد بشكل ملحوظ بالجزائر، فقد بلغت سنة 2010 179 مؤسسة موزعة عبر 16 ولاية، بعد أن كانت سنة 2008 19 مدرسة، وتتصدر العاصمة قائمة الولايات بـ 112 مؤسسة، تليها تيزي وزو بـ 13 مؤسسة ثم وهران بـ 9 مدارس[2]، وأغلب هذه المدارس إما تحضيرية أو إبتدائية، بينما التعليم العالي لم يخصص بعد وهذا عكس توجيهات البنك الدولي الذي يوصي بالحد من تمويل التعليم العالي وتوجيهه إلى المراحل الأولى، "ويرجع ذلك إلى انخفاض تكلفة إنشاء المدارس الإبتدائية مقارنة بالثانويات التي تتطلب مبان ضخمة وتجهيزات خاصة وأساتذة أكفاء، لهذا فطبيعي أن تبتدأ تجربة البلدان العربية في خصخصة التعليم من المرحلة الإبتدائية لتنتقل بعدها إلى المرحلة الثانوية ثم الجامعية"[3]، وهذا لا يعني أن الجزائر قد تخلت عن تمويل التعليم الابتدائي بل ما زالت هي الممول الرئيسي للتعليم في جميع المراحل، والمبالغ المالية التي يدفعها التلاميذ هي مبالغ رمزية ولكن بفتح المدارس الخاصة تم نقل جزء من أعباء تمويل التعليم من الدولة إلى العائلة.

3- من حيث انتشار الدروس الخصوصية:

انتشرت الدروس الخصوصية بالجزائر بشكل مذهل، وأصبح العديد من الجزائريين يعتقد أن الدروس الخصوصية باتت من العوامل الأساسية لضمان نجاح أبنائهم وتفوقهم في الدراسة إلى درجة أن آلاف الأسر تخصص لها مبالغ مهمة من دخلها الشهري، على الرغم من غلاء المعيشة هذه

---

[1] "البنك الدولي يدعم مشروع إصلاح المنظومة التربوية"، جريدة الخبر، العدد 3766، 2003/04/10، ص 06.

[*] المدارس الخاصة المعالجة في هذه النقطة تختلف عن تلك التي عالجناها سابقا، فما نذكره الآن يندرج ضمن الاستجابة لمتطلبات العولمة واقتصاد السوق، في حين ما عالجناه سابقا هو مرتبط أكثر بالوضع الداخلي وبصراع النخبة.

[2] www.radioalgerie.dz/ar/index.

[3] زيتون، التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، مرجع سابق، ص 171.

الظاهرة أصبحت تتخذ من المستودعات والمساكن غير المكتملة فضاءا لممارستها ولم تعد تقتصر على المستوى النهائي بل طالت حتى تلاميذ الإبتدائيات، يحدث هذا في هذا الوقت الذي لم تبادر الوزارة بأي محاولة للحد منها[1]، والسؤال لماذا تتغاضى الحكومات عن هذا النوع من الدروس؟ الجواب هو أن الحكومات تعوض بعض جوانب القصور في النظام التعليمي الرسمي فمن ناحية تعوض المدرسين عن أجورهم المنخفضة، وتعمل من ناحية أخرى على التخفيف من أعباء التمويل العام بنقل جانب لا يستهان به من تمويل التعليم من الدولة إلى العائلة، ومن ناحية أخرى تعوض شيئا من تدهور جودة التعليم الرسمي، ويترتب على هذه الظاهرة ليس فقط انهيار النظام التعليمي الرسمي والعبء المالي الضخم الذي تتحمله الأسر العربية، ولكن الاتجاه نحو تكافؤ الفرص وزيادة الفجوة بين نوعية التعليم الذي يتلقاه أصحاب الدروس الخصوصية وبين الذين لا يمكنهم ذلك، ومن مخاطر هذه الدروس أن المدرسين يهملون واجباتهم التعليمية الأساسية، بل وأحيانا يتقاعسون عمدا عن التدريس طمعا في الحصول على دروس لتلاميذهم، ومن ناحية أخرى حين يدمن الطلبة على هذا النوع من الدروس تقل عندهم أهمية الدروس النظامية، فتكثر الغيابات عن هذه الدروس، وإذا كان الحضور إجباريا فإنه غالبا ما يتحول إلى حضور شكلي، وحين يكون الطالب بهذه الصفة فإنه يؤثر سلبا على زملائه في القسم وعلى المدرس، وهكذا تصبح الدروس الخصوصية بمثابة نظام موازي للتعليم الرسمي يؤثر عليه سلبا ويزيد في تدهوره وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة انتشار الدروس الخصوصية[2] ما دام التعليم الرسمي لا يوفر جودة التعليم.

المطلب الثاني: تأثير الضغوطات الغربية على الإصلاح:

أصبحت التربية العربية تواجه ضغوطات متزايدة من قبل الغرب بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية، خاصة بعد أحداث 11 سبتمبر 2001، فتغير البرامج والمناهج التربوية بات أمرا ضروريا للغرب باعتبار أن هذه البرامج التي تدرس في المدارس العربية ساهمت بشكل أو بآخر في ظاهرة الإرهاب.

---

[1] جريدة الخبر، 19 ماي 2010، ص 20.

[2] زيتون، التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، مرجع سابق، ص ص 181-182.

أحداث 2001/09/11:

رغم أن كل الدول العربية شجبت هذه الجريمة إلا أن الثقافة العربية الإسلامية بعامة والتربية العربية المعاصرة أصبحت هدفا للتشكيك من قل الغرب الذين راحوا يستثمرون هذه الأحداث للطعن في الثقافة والتربية العربية، مستغلين حقيقة كون أغلبية الذين شاركوا في هذه الأحداث من مواطني المملكة العربية السعودية. لقد وظفوا هذه العلاقة للوصول إلى نتيجة ذات طابع سياسي مفادها أن التربية القائمة يجب إعادة توجيهها وفقا لمواصفات وقياسات يضعونها وحدهم، فقد اتهم مثلا "كولن باول" وزير الخارجية الأمريكية السابق التربية العربية بأنها تستعمل لغة الكراهية والاستبعاد والتحريض على العنف، وفي الثاني من فيفري 2002 نشرت جريدة واشنطن بوست دراسة عن هذا الموضوع مشيرة إلى أن السعودية هي موطن 15 من أصل 19 من مختطفي الطائرات في أحداث 11 سبتمبر، وعدت التربية السعودية مسؤولة عن سلوكهم العدواني في تلك الأحداث وانتهت الدراسة إلى تحميل الكتب المدرسية السعودية وبخاصة كتب التربية الدينية جزءا من مسؤولية تلك الأحداث.[1]

وبتاريخ 2003/03/02 نشرت جريدة "أخبار الخليج" البحرينية مقالا مترجما عن جريدة (JIA) الإسرائيلية ويمثل هذا المقال نموذجا من نماذج الضغط الممارس على التربية العربية، ويعرض هذا المقال نتائج دراسة كانت قد صدرت في الولايات المتحدة من مؤسسة اسمها "مركز دراسات أمريكية" بالاشتراك مع "اللجنة اليهودية الأمريكية، ونتائج هذه الدراسة هي مجموعة من الاتهامات للتربية السعودية والتحريض عليها حين تلقن التلاميذ أن اليهود هم شر خالص وأن الصهيونية هي حركة قومية عنصرية عدائية، وأن الغرب هو مصدر المصائب التي حلت بالعالم الإسلامي في الحاضر والماضي والمملكة السعودية من حيث هي مهد الإسلام فهي تمارس تأثيرها على المناهج التعليمية للدول الإسلامية الأخرى، وتجعل تلك المناهج الإسلامية تشدد على أن الإسلام هو الدين الحق، وأنه لا يمكن مصادقة أصحاب الأديان الأخرى، وتخلص الدراسة إلى المطالبة بالعمل على تحقيق هدفين هما:

– تسليط الضوء أكثر فأكثر على ما تتهم به التربية السعودية من غسيل للأدمغة من خلال المناهج التربوية.

---

[1] محمد جواد رضا، الإصلاح التربوي العربي، خارطة طريق، لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية،2006، ص ص 11–12.

– بناء نظام تعليمي عربي أكثر ديمقراطية يسمح للأطفال بالتفكير بكل حرية[1] وليست التربية السعودية وحدها المعنية بهذا التدخل الداعي إلى ضرورة تغيير المناهج الدراسية، التي تنتج حسب الغرب الإرهاب، بل كل دولة المنطقة العربية معنية بهذه الإكراهات والضغوطات، كما يظهر ذلك في مشروع الشرق الأوسط الكبير.

[1] المصدر نفسه، ص ص 12–13.

مشروع الشرق الأوسط الكبير:*

أكد الكثير من المسؤولين الأمريكيين كالرئيس بوش ونائبه ديك تشيني، ووزير الخارجية كون باول، ومستشارة الأمن القومي كوندوليزا رايس أن الطابع السلطوي للنظم العربية الحاكمة إلى جانب مناهج التعليم والسياسات الثقافية والإعلامية، والفساد السياسي والمالي تعد كلها مسؤولة عن شيوع التطرف والإرهاب[1]، والعلاج هو تقديم مشروع الشرق الأوسط الكبير الذي أعلن عنه في 2003/11/6 من قبل الرئيس بوش، ومن بين ما دعا إليه المشروع:

– تشجيع الديمقراطية – الحكم الصالح وبناء المجتمع المعرفي– توسيع الفرص الاقتصادية، وأما ما يخص بناء المجتمع المعرفي فإنه دعا إلى تنظيم ومؤتمرات وندوات ولقاءات لبحث إصلاح التعليم وتحديد السلبيات والنواقص في التعليم الأساسي، على غرار ملتقى الشرق الأوسط لإصلاح التعليم مارس–أفريل 2004.[2]

إن مشروع الشرق الأوسط الذي يدعو إلى إصلاح التربية العربية يرى أن التعليم العربي متخلف وعاجز وأن الثقافة العربية تخفي في أعماقها منازع العنف والعدوان، ومن العيوب التي توصف بها التربية العربية حسب هذا المشروع:

– غياب الديمقراطية، والبديل تقديم تربية ديمقراطية (لا يحدد أوصافها).

– التمسك بالتراث والحرص على قيمه بدلا من الركض وراء الثقافة العالمية.[3]

وقد رضخت الكثير من الدول العربية لهذه الضغوطات، وقامت بتعديل برامجها التعليمية، وأصبحت التربية العربية تتجه من الخصوصية الوطنية نحو القيم العالمية، وكمثال ذلك مشروع الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان.

---

* أصبح الشرق الأوسط الكبير Greater Middle East يضم دولا أخرى، وأصبح يمتد من باكستان شرقا إلى المغرب غربا. وقد لاقى هذا التقسيم انتقادات كثيرة وعليه فالجزائر تعتبر جزءا من الشرق الأوسط الكبير.

[1] عبد القادر رزيق المخادمي، الشرق الأوسط الكبير بين الفوضى البناءة وتوازن الرعب، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية،2008، ص 84.

[2] المصدر نفسه، ص ص 99–103.

[3] عبد الله عبد الدائم، "العرب والهجمة على التربية والثقافة"، التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2005، ص ص 17–22.

مشروع الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان (2009–2014):

قرر مجلس جامعة الدول العربية بالرياض في 2007/03/29 وضع خطة عربية نموذجية للتربية على مبادئ حقوق الإنسان ما بين 2009 و2014، يندرج هذا القرار في إطار الجهود العربية الرامية إلى تعزيز نشر ثقافة حقوق الإنسان والتربية عليها، ويأتي هذا القرار في سياق حرص عربي على تفعيل القرار 71/2004 الصادر عن لجنة حقوق الإنسان في الأمم المتحدة الذي دعا المجلس الاقتصادي والاجتماعي إلى أن يوصي في دورته عام 2004 بأن تعلن الجمعية في دورتها 59 برنامجا عالميا للتثقيف في مجال حقوق الإنسان يبدأ في يناير 2005، ويطلب القرار من مفوضية الأمم المتحدة بأن يعد بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO) ومع سائر العناصر الفعالة الحكومية وغير الحكومية خطة عمل للمرحلة الأولى من البرنامج العالمي المفتوح على نظم المدارس الإبتدائية والثانوية، وتتمثل الأهداف العامة لهذه الخطة في:

1– إدماج حقوق الإنسان في المنظومة التربوية في مختلف المراحل التعليمية.

2– تأهيل الكوادر البشرية في مجال التربية على حقوق الإنسان.

3– تهيئة البيئة التعليمية للتربية على حقوق الإنسان.

4– توسيع المشاركة المجتمعية في نشر ثقافة حقوق الإنسان.

ويمتد تنفيذ الخطة من 2009 إلى 2014 وذلك عبر ثلاث مراحل:

1– المرحلة التمهيدية 2– مرحلة التجريب والتعميم 3– مرحلة المتابعة والتقويم[1]

إن هذا الحقوق (أي حقوق الإنسان) على الرغم من بعدها الإنساني تبقى في سياق تبلورها وتطورها ذات مرجعية غربية بالأساس لأنها تكونت في أنساق القيم والمعارف وأساليب العقلنة في المجتمعات الأوروبية، لهذا فإن "شمولية وكونية" هذه الحقوق تظل في حاجة ماسة إلى المزيد من التساؤل والحوار والمراجعة النقدية التأصيلية المعمقة، خاصة حينما ينظر إليها كإحدى أهم الدعائم المفصلية للتربية أو للتنشئة السوسيولوجية للأطفال والشباب، وتكوينهم على قيم المواطنة والحقوق والديمقراطية، كما أن الدول الغربية تلجأ إلى التوظيف السياسي المغرض لحقوق الإنسان، ففي هذا

[1] سعد بن سعود آل فيصل، "مشروع الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان 2009–2014"، مجلة المعرفة، العدد 171، يونيو 2009، ص ص 10–14.

السياق الكوني الجديد أضحت شرعة حقوق الإنسان وضرورة حمايتها وتعميمها ذريعة للسطو على سيادة الدول والمجتمعات والشعوب وانتهاك حرماتها الفكرية والإجتماعية والدينية.[1]

إن مفاهيم مثل المواطنة والهوية والخصوصية والكونية قد أصبحت تطالها في إطار "مجتمع المعرفة" و"التواصل" و"النظام العالمي الجديد" تغيرات عديدة في الأبعاد والمضامين والدلالات رباطة إياها بما أصبح يدعى "مجتمع المواطنة العالمية".[2]

تأثيرات العولمة والضغوطات الغربية على بعض مناهج التعليم بالجزائر:

لنبين التأثير الذي أحدثته فعلا العولمة على مناهجنا التعليمية، نضرب هنا بعض الأمثلة التي تبين بوضوح التحول الواضح في التربية عندنا نحو العالمية.

1- تدريس بعض القيم العالمية كالتسامح والتعاون ونبذ العنف والحوار في كثير من المواد وفي جميع أطوار التعليم، ولم تعد هذه القيم تدرس في بعض المواد المعدة لهذا الغرض كالتربية المدنية بل طال هذا الأمر حتى التربية الإسلامية، فهذا وزير التربية الوطنية بوبكر بن بوزيد يقول "تم تعديل برامج كتب التربية الإسلامية من السنة الأولى إلى التاسعة أساسي من أجل تدعيم القيم الإنسانية التي حث عليها الإسلام مثل التسامح، الأخوة، التعاون، حب العمل، الإجتهاد، السلام"[3]، فهو يعبر بكل وضوح أن تغيير برامج التربية الإسلامية تم من أجل ربطها بالقيم والمواطنة العالمية، وكذلك الأمر بالنسبة للفلسفة حيث نجد الوزير يقول "فتبني البعد الإنساني في الفلسفة هو الذي دفع وزارة التربية الوطنية إلى إعادة النظر في هذه المادة".[4]

2- إلغاء شعبة الشريعة الإسلامية من التعليم الثانوي، وقد فهم البعض هذا القرار بأنه جاء نتيجة استجابة لضغوطات غربية خاصة بعد أحداث سبتمبر 2001 والتي تدعو إلى إلغاء أو تعديل بعض البرامج المتعلقة بالتربية الإسلامية، في هذا الصدد يقول أحد المهتمين بقطاع التربية في بلادنا: "ولا نملك إزاء هذا القرار إلا أن نقول بأن المقدمين عليه هم متأثرون من غير شك بالمشروع الإصلاحي الذي تروج له أمريكا بهدف مراجعة مناهج التعليم وتنقيتها من الآيات والأحاديث والإتجاهات التي

---

[1] مصطفى محسن، "إشكالية التربية وحقوق الإنسان"، التربية والتنوير في المجتمع العربي، مرجع سابق، ص 32.

[2] المصدر نفسه، ص 40.

[3] Benbouzid, la réforme de l’éducation en Algérie, Op.cit, p53.

[4] Ibid, p 67.

تدعو إلى الجهاد ومقاومة المعتدين الظالمين والتي تدعو كذلك إلى الإعتزاز بالذاتية القومية والثقافية والإنتماء الحضاري الذي يجب أن يتشبث به المجتمع...إن هذا المشروع الإصلاحي الذي تعلق عليه أمريكا آمالا كبيرة يسعى إلى تذويب المجتمعات العربية والإسلامية وصبها في قالب شبيه بالقالب الغربي في أهدافه وهويته".[1]

وتتجلى التأثيرات التي تحدثها العولمة في الخصوصية الثقافية الجزائرية بسعيها إلى إضعاف مكانة وأهمية العقيدة الإسلامية ودورها الحضاري وقيمها الثقافية والأخلاقية في تدعيم الوحدة الوطنية والوقاية من المؤثرات الثقافية والإيديولوجية الأجنبية السلبية، وتسعى صورة العولمة إلى إيجاد صورة قاتمة عن تعاليم الإسلام ومبادئه وذلك بدافع تهميشه.[2]

3- التاريخ هو الآخر لم يسلم من محاولة تحويره وتغييره كمادة تدرس، فنجد مثلا تقرير لجنة إصلاح المنظومة التربوية يقترح "أن تركز المناهج التعليمية على التاريخ الوطني بمختلف أطواره من غير تفصيل حقبة تاريخية على أخرى، وهذا يعني أن التاريخ الروماني، ومرحلة الوجود الفرنسي مثلها مثل التاريخ الإسلامي في هذه البلاد، وحين يتجه الاهتمام إلى ما هو خارج التاريخ الوطني يقترح التقرير أن ينظر إلى تاريخ العالم وحضاراته من زوايا ثلاث: زاوية البعد المغاربي، زاوية البعد الإفريقي، زاوية المتوسطي، ولا يبدي التقرير اهتماما بالبعدين العربي والإسلامي".[3]

لا شك أن الهوية التاريخية للشعوب عامة أصبحت تتأثر بما تعرضه مقتضيات العولمة، وإذا كان الاستعمار القديم قد عمل على تشويه الهوية الوطنية للشعوب بعدما تمكن من اختراقها ها هو التاريخ الكوني الذي تحمله العولمة يحاول تجاوز هذه الهويات، وإلغاء خصوصياتها، لهذا ستملى الوصايات على تدريس التاريخ العربي-الإسلامي، ويرى أحد الباحثين في التاريخ العربي في عصر العولمة بأن التاريخ العربي سيتعرض مع سيادة العولمة لتشويه وافتراءات لا تقل عن الافتراءات التي لحق به منذ القرن 19م مع الدراسات، وسيستقبله الغرب بهذه الصورة المزيفة لأن تأثير الإعلام وقوة وسرعة نفاذه لا يخفى على أحد.[4]

---

[1] فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، مرجع سابق، ص ص 272-273.

[2] عبد الله بوجلال، "العولمة وأثرها في الخصوصية الثقافية"، الدولة الوطنية والتحولات الدولية الراهنة، مرجع سابق، ص 226.

[3] فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات، مرجع سابق، ص ص 381-382.

[4] تومي، العولمة، فلسفتها، مظاهرها وتأثيرها مرجع سابق، ص ص 136-137.

ويبدو أن التهديد لم يعد يأتي من الخارج فحسب كوسائل الإعلام الأجنبية مثلا، بل أصبح التهديد يأتي من الداخل من المناهج التعليمية التي تلقى في المدارس الوطنية.

4- تقديم دروس حول بعض المناسبات الدولية كتخصيص وزارة التربية الوطنية درسا لتلاميذ المدارس الإبتدائي والمتوسطات والثانويات حول موضوع السلم بمناسبة الإحتفال باليوم العالمي للسلام المصادف ليوم 21 سبتمبر والذي جاء في سنة 2010 تحت شعار "السلم يعني المستقبل".[1]

5- إدماج مادة جديدة في المناهج التعليمية هي مادة "حقوق الإنسان" فقد أعطى وزير التربية الوطنية بن بوزيد الموافقة المبدئية لإدراج هذه المادة ضمن البرامج الدراسية لمختلف المستويات التعليمية، على أن يتم لاحقا الشروع في تهيئة الإمكانيات المادية والبشرية لتدريس "حقوق الإنسان" كمادة قائمة بذاتها انطلاقا من مرحلة التعليم الابتدائي، وتم الاتفاق على إدراج "حقوق الإنسان" كمادة جديدة في لقاء جمع رئيس اللجنة الوطنية الاستشارية لترقية حقوق الإنسان مع وزير التربية الوطنية الذي أعرب عن استعداده لتحقيق هذا المطلب.[2]

وهذا كله يتم من أجل تدريس وتعزيز ما يسمى بثقافة السلام لدى التلاميذ "والثقافة حول مفاهيم السلام تستند إلى المبادئ الإنسانية المتعارف عليها ويؤمن بها الجميع وهي احترام الحياة بكافة أشكالها وعدم الاعتداء على حقوق الآخرين وإنهاء العنف والتشجيع على محاربته من خلال التربية والحوار واحترام مبادئ وحقوق الإنسان والحريات".[3]

من خلال ما سبق تبين أن إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر تقاطع فيه عاملان أساسيان، وهما الوضع الداخلي والوضع الخارجي، فرأينا الوضع الداخلي بكل ما حمله صراعات وخلافات نخبوية ورهانات إيديولوجية وانتقادات واسعة من أطراف فاعلة في المجتمع، وما خلصنا إليه هو طغيان الدوافع الإيديولوجية والسياسية على حساب الإعتبارات العلمية البيداغوجية رغم النداءات التي حذرت من مغبة الوقوع مجدد في هذا الفخ، وأما ما يخص العامل الدولي فتأثيره لم يقل عن تأثير الأوضاع الداخلية، فقد ظهر لنا بالأدلة والأمثلة تأثيرات العولمة والضغوطات الغربية على مناهج التعليم عندنا، وما وصلنا إليه هو أن التربية بالجزائر أصبحت تتجه إلى تدريس وغرس في نفوس

---

[1] www.djzairess.com

[2] جريدة الشروق اليومي، العدد 3122، 23 نوفمبر 2010، ص 04.

[3] أماني غازي جرار، التربية السياسية، السلام، الديمقراطية، حقوق الإنسان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع، 2008، ص 52.

النشء المواطنة العالمية* وقيم وحقوق الإنسان وثقافة السلام، يحدث هذا من خلال التجاوز – وإن كان تجاوزا تدريجيا وجزئيا– للهوية والثقافة الوطنية والخصوصية المحلية للجزائر باعتبارها بلد عربي إسلامي.

* هناك عدة دراسات عنت بعالمية التربية، مثل دراسة عطية (1989) بعنوان "الجهد التربوي لمنظمة اليونسكو لدعم التفاهم الدولي والسلام العالمي، ووقفت الدراسة على الجهود التربوية لمنظمة اليونسكو لدعم التفاهم الدولي للخروج ببعض التوصيات لضمان استمرارية دعم السلام في نظمها التعليمية.

وهناك دراسة بعنوان "الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل" (2001) حاولت هذه الدراسة فهم إشكالية الفكر التربوي المعاصر في ظل التحولات السياسية وأثرها على رسالته الحضارية في مواجهة تحديات النظام العالمي الجديد ولاسيما إشكالية السعي نحو الإنفتاح العقلاني والحرية في الفكر التربوي.

الفصل الرابـع:

واقع وآفاق الإصلاح التربوي بالجزائر

المبحث الأول: آثار ونتائج الإصلاح التربوي

المطلب الأول: إيجابيات الإصلاح من خلال الخطابات الرسمية

المطلب الثانـي: الإصلاح من الخطاب إلى الواقع

المبحث الثاني: بعض مظاهر الأزمة التربوية بالجزائر

المبحث الثالث: شروط ومستلزمات مشروع الإصلاح التربوي وآفاقه في زمن العولمة

المطلب الأول: الشروط

المطلب الثانـي: المستلزمات

المطلب الثالث: آفاق الإصلاح في زمن العولمة

بعد مرور سبع سنوات من بداية التطبيق الفعلي للإصلاح التربوي بالجزائر لا شك أنه قد حان الوقت لإلقاء نظرة على واقع وآثار ونتائج هذا الإصلاح، وفي هذا الفصل نحاول معرفة ما تم تحقيقه في قطاع التربية، معتمدين في ذلك على بعض خطابات المسؤولين والإحصائيات الرسمية. لكننا حاولنا تجاوز هذه الخطابات التي تروج لنجاح الإصلاح، لقراءة الإصلاح بموضوعية معتمدين في ذلك على إحصائيات وعلى آراء خبراء ومختصين. كما طرحنا في نهاية الفصل مشروع إصلاحي تربوي نراه ضروريا لكونه يشخص أزمة التربية بالجزائر ويطرح البدائل العلمية للخروج من هذه الأزمة.

المبحث الأول: آثار ونتائج الإصلاح التربوي

المطلب الأول: إيجابيات الإصلاح من خلال الخطابات الرسمية

خلال مدة سبع سنوات من بداية الإصلاح لاشك أنه قد تحققت إنجازات على مستوى المنظومة التربوية، وأغلب ما سنذكره في هذه النقطة مصدره الخطابات الرسمية، والمسؤولين الذين يظهرون في كل سانحة إيجابيات ونتائج الإصلاح التربوي:

أ- استقرار الوزارة: قد تكون وزارة التربية الوطنية الوزارة الوحيدة في الحكومة الجزائرية التي بقيت محافظة على استقرارها في هذه الألفية، ففي جميع الحكومات التي تعاقبت من 2000 إلى 2010 بقي بوبكر بن بوزيد* محافظا على منصبه كوزير للتربية، ما عدا في حكومة بن فليس في 18 جوان 2000 أين عين نور الدين صالح وزيرا للتربية الوطنية وكلف بن بوزيد وزيرا للشباب والرياضة، وليعود هذا الأخير إلى منصبه القديم في حكومة أويحي في 2004/04/26[1]. هذا الاستقرار الوزاري هو على عكس ما كان سابقا حيث تعاقب على وزارة التربية الوطنية الكثير من الوزراء، ومنهم من كان يبعد

* لابن بوزيد دكتوراه دولة في الإلكترونيك، نائب عميد ثم عميد جامعة البليدة، وزير منتدب بالجامعات والبحث (سبتمبر 1993 إلى أفريل 1994)، وزير التعليم العالي والبحث العلمي (أفريل 1994 إلى جوان 1996). منتخب بالمجلس الشعبي الوطني عن ولاية أم البواقي تحت حزب التجمع الوطني الديمقراطي في 5 جوان 1997، أصبح وزيرا للتربية الوطنية في 25 جوان 1997، ويبقى وزيرا للتربية في حكومة حمداني في 1998/12/25 وحكومة بن بيتور في 1999/12/24 وحكومة بن فليس في 2000/08/26. أنظر:

Achour cheurif, la classe politique algérienne de 1900 à nos jours, Alger : Casbah éditions, 2001, p 73.

[1] أنظر: عبد القادر بولسان، الحكومات الجزائرية 1962-2006، الجزائر: طبعة وزارة المجاهدين، 2007، ص 314.

من منصبه بعد توليه له فترة قصيرة، ومن المفروض أن يعود الاستقرار بالإيجاب على قطاع التربية، كما أن هذا الاستقرار قد يوحي لأول وهلة بسلامة وصحة هذا القطاع.

ب- ضخامة الميزانية المرصدة لقطاع التربية، والجدولان التاليان يبينان تطور الإعتمادات المالية لميزانية التجهيز وميزانية التسيير الموجهة لهذا القطاع والتي تبين بجلاء الأهمية التي توليها الدولة للتربية من حيث الإعتمادات المالية:

الجدول رقم (2): تطور الإعتمادات المالية لوزارة التربية (ميزانية التسيير-آلاف الدنانير)[1]

السنوات	النسبة	التربية الوطنية	الدولة
2000	13,75	132 753 160	965 328 164
2001	16,43	137 413 766	836 290 176
2002	15,01	158 109 316	1053 366 167
2003	15,59	171 105 928	1097 385 900
2004	15,55	186 620 872	1200 000 000
2005	17,87	214 402 120	1200 000 000
2006	17,30	222 036 472	1283 446 977
2007	23,46	235 888 168	1005 509 983
2008	21,68	280 543 953	1294 041 184
2009	20,14	374 276 936	1858 237 276

الجدول رقم (3): تطور الإعتمادات المالية لوزارة التربية

(ميزانية التجهيز-آلاف الدنانير)[2]

السنوات	النسبة	التربية الوطنية	الدولة
2000	7,58	22 005 000	290 239 000
2001	7,17	29 800 000	415 500 000
2002	4,40	24 176 000	548 978 000
2003	5,13	31 463 000	613 724 000
2004	5,29	38 114 871	720 000 000
2005	5,16	38 700 000	750 000 000
2006	5,93	141 050 360	2376 860 000
2007			
2008		61 458 000	
2009			

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التخطيط (المديرية الفرعية للإحصائيات)، السلسلة الإحصائية من 1962 إلى 2009، ص 102.

[2] المصدر نفسه، ص 103.

لو لاحظنا ميزانية التسيير المخصصة لوزارة التربية الوطنية لاكتشفنا أولا ارتفاعا مستمرا، ففي سنة 2000 كانت 000 160 753 132دج لتصل سنة 2009 إلى 000 936 276 374دج وهي أرقام ضخمة. وثانيا النسبة الكبيرة التي تمثلها ميزانية التسيير المخصصة للتربية مقارنة بميزانية الدولة المخصصة للتسيير، ففي سنة 2000 كانت تمثل 13,75% لتصل إلى 20,14% سنة 2009 أي خمس ميزانية تسيير الدولة مخصصة لقطاع التربية وهذه كذلك نسبة كبيرة، وكذلك بالنسبة إلى ميزانية التجهيز نجد ارتفاعا ملحوظا، ففي سنة 2000 كانت 000 000 005 22دج لتصل سنة 2008 إلى 000 000 458 61دج.

وقد صرح وزير التربية أن الميزانية المخصصة للقطاع لسنة 2010 قدرت بـ 9,5 مليار دولار، أي تعادل ميزانية 5 دول مجاورة، مما يعكس حسبه الأهمية التي توليها الدولة للقطاع.[1]

- ارتفاع عدد المتمدرسين من سنة لأخرى، فحسب الإحصائيات الأخيرة لوزارة التربية الوطنية 2009-2010 كان عدد المتمدرسين كالتالي:

الجدول رقم (4): عدد التلاميذ خلال الموسم الدراسي 2010/2009[2]

التلاميذ	التعداد
التحضيري	427913
الابتدائي	3309212
المتوسط	3052953
الثانوي	1170645
المجموع	**7960723**

- زيادة عدد المدرسين في جميع الأطوار، فحسب آخر الإحصائيات لوزارة التربية الوطنية 2010/2009، كان عدد المدرسين كالآتي:

[1] www.elkhadar.info/forum.
[2] www.wikipedia.org.wiki.

الجدول رقم (5): عدد المدرسين خلال الموسم الدراسي 2010/2009[1]

المدرسون	التعداد
التحضيري	17524
الإبتدائي	143397
المتوسط	138578
الثانوي	69643
المجموع	**369142**

ومن الإيجابيات التي تذكر على مستوى المدرسين، التكوين المتخصص الذي أصبح يتلقاه هؤلاء، بحيث أصبح المعلمون والأساتذة يتلقون تكوينا في مدارس ومعاهد متخصصة، كالمدارس العليا للأساتذة، وهذا لا شك سيسمح بالرفع من المستوى العلمي والبيداغوجي للمعلمين والمدرسين.

– سعي الوزارة إلى عصرنة المؤسسات التربوية، وتجهيزها بالحواسب الآلية، فقد خصصت وزارة التربية الوطنية غلافا ماليا يقدر بـ 268 مليون سنتيم لكل المؤسسات التعليمية عبر الوطن، موزعة كالتالي 180 مليون سنتيم للمتوسطات، 160 مليون سنتيم للثانويات، وصبت الوزارة في حساب المؤسسات التعليمية في هذه السنة أي 2010 الغلاف المالي اللازم من أجل اقتناء أجهزة الإعلام الآلي المقدر عددها بـ 11 حاسوبا وداتاشو لكل إكمالية وثانوية.[2]

– وفي سنة 2009، نجد ارتفاع عدد التلاميذ المستفيدين من الدعم المدرسي بـ 3800000 تلميذ بغلاف مالي قدر بأكثر من 30 مليار دج، قدر عدد حافلات النقل المدرسي في هذه السنة بـ 4808 حافلة بعد أن كان سنة 2007 1300 حافلة. وصل عدد وحدات الكشف والمتابعة الصحية 130833 وحدة. انتقل معدل التغطية في الكتاب المدرسي من 55% سنة 1999 إلى 100% سنة 2009، واعتمد 155 كتابا مدرسيا جديدا وطبع حوالي 300 مليون نسخة، وسجلت الوزارة في إطار الخدمات المدرسية لسنة 2009 تغطية في المطاعم المدرسية في المناطق المحتاجة إلى 37% تضمن تقديم مليونين و800 ألف وجبة.[3]

[1] Ibid.
[2] www.shor.Algeria360.com.
[3] www.djazairess.com.elbiled.

– النتائج الإيجابية المسجلة في الإمتحانات الرسمية: فمن الجدولين التاليين تظهر النتائج المرتفعة المسجلة في امتحاني شهادة التعليم الأساسي/المتوسط وشهادة البكالوريا، والإرتفاع الملحوظ في سنوات الإصلاح.

شهادة التعليم المتوسط:

من خلال الجدول يتضح أن سنوات الإصلاح كانت هي الأعلى من حيث نسبة النجاح بالمقارنة بالسنوات الفائتة، وتفسر الوزارة ذلك بنجاح الإصلاح التربوي لأن من أهم المؤشرات على نجاح المنظومة التربوية هي نسب النجاح في الإمتحانات.

الجدول رقم (6): تطور نسب النجاح في شهادة التعليم المتوسط بين 2003 و2010[1]

الدورات		نسب النجاح
	2003	35,12
	2004	36,30
	2005	41,73
	2006	60,31
سنوات الإصلاح	2007	44,00
	2008	47,51
	2009	58,68
	2010	66,2

في سنة 2010 سجلت أعلى نسبة نجاح في هذه الشهادة منذ الاستقلال والمقدرة بـ %66,2.

الجدول رقم (7): تطور نسب النجاح في البكالوريا بين 2003 و2010[2]

الدورات	نسب النجاح
2003	29,55
2004	42,52
2005	37,24
2006	51,15
2007	53,29
2008	55,04
2009	45,04
2010	61,23

شهادة البكالوريا:

الجدول هذا يبين أن سنة النجاح في سنوات الإصلاح خاصة 2008 و2010 كانت مرتفعة، بل إن نسبة %61,23 في سنة 2010 تحدث لأول مرة منذ الاستقلال.

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المديرية الفرعية لبنك المعطيات.

[2] المصدر نفسه.

وزير التربية يتحدث عن أهم ما حققه القطاع:

في حوار أجرته القناة الإذاعية الأولى في حصة "تحولات" في 2010/09/15 قال وزير التربية إن عدد التلاميذ هذا العام وصل إلى 8 ملايين و100 ألف تلميذ على مستوى 25 ألف مؤسسة يؤطرهم ما لا يقل عن 600 ألف أستاذ وإداري، فحسب الوزير يعطي هذا الدخول المدرسي نظرة على قوة الدولة الجزائرية التي جندت كل الإمكانيات المادية والبشرية لإنجاح هذا الدخول، وكشف الوزير أن الميزانية المخصصة للقطاع هذه السنة تقدر بـ 9,5 مليار دولار ما تعادل ميزانية 5 دول مجاورة، وأشار الوزير إلى بعض الإنجازات المحققة خلال العشر سنوات السابقة كبناء 1000 ثانوية و5000 إكمالية وأكثر من 3000 مدرسة، وهو ما سمح بتقليص عدد التلاميذ من 40 إلى 30 تلميذا في القسم، وأرجع بن بوزيد نقص نسبة التسرب المدرسي إلى تحسن نتائج البكالوريا التي انتقلت من 20 إلى 60%، كما أشار إلى أن الكتب المدرسية ذات نوعية جيدة وأن 50% من التلاميذ تحصلوا على الكتاب مجانا بغلاف مالي قدره 650 مليار سنتيم.

من هذا الخطاب نلحظ أن الدولة الجزائرية تولي فعلا اهتمام كبيرا بقطاع التربية، وهذا من خلال ما تخصصه من مبالغ مالية ضخمة لتجهيز وتسيير هذا القطاع، ومن خلال كذلك ما تمنحه من إعانات ومساعدات مادية ومالية وما توفره من وسائل للإطعام والنقل وغير ذلك. ولكن حين يربط الوزير الدخول المدرسي لسنة 2010 والذي خصصت له ميزانية معتبرة 9,3 مليار دولار بقوة الدولة الجزائرية، فلعله يشير بذلك إلى قوة الدولة من حيث وفرة الأموال، وإلا فالمعروف أن الجزائر هي بلد متخلف في كل القطاعات، ومن بينها قطاع التربية كما سنرى لاحقا.

المطلب الثاني: الإصلاح من الخطاب إلى الواقع

لا يمكن أن نقتصر في رؤية الإصلاح التربوي من خلال ما يصدر من خطابات رسمية والتي غالبا ما تروج لنجاح الإصلاحات، وتتغافل عن ذكر عيوبه وسلبياته، لهذا علينا أن ننظر للإصلاح بمنظار مغاير ينطلق من الواقع وبنظرة علمية بحتة، نتمكن من خلالها من الوقوف على حقيقته.

وانطلاقا من هذه الرؤية فإنه يتبين لنا أن قطاع التربية مازال يعاني من سلبيات ومشاكل كثيرة وخطيرة، ومن أهم مؤشرات فشل الإصلاح نذكر:

- **غياب فلسفة تربوية واضحة:** مع كل ما تحقق لم تستطع الإصلاحات صياغة خطاب بيداغوجي متماسك نظريا، يوحد غايات شمولية، ويجسد أهدافا تربوية وخصوصيات المرحلة الراهنة واللاحقة، كما لم تستطع الإصلاحات تجسيد إستراتجية في البحث التربوي، ومن هنا نجد مدرسة الإصلاحات الحالية تتراوح بين واقع اللحاق بالركب دون وسيلة اللحاق[1]، وإن تحليلنا للخطاب التربوي الذي يصدر من حين لآخر من الجهات المسؤولة يعطينا مجالا للقول والتأكيد بأن ليس هناك فلسفة تربوية منسجمة ومعلنة بأسلوب صريح.[2]

وهذه السمة أي غياب فلسفة تربوية واضحة خاصية تتميز بها جل الدول العربية ويرجع ذلك إلى ما خلفه الاستعمار من تراث ثقافي ما زلنا نعاني منه حتى اليوم، وقد أدى غياب فلسفة تربوية عربية بمجتمعنا العربي إلى اعتناق فكر تربوي غير ملائم للحاضر أو المستقبل، وقد انعكس ذلك على مفاهيمنا العامة بشأن الإنسان والمجتمع العربي فخلق فينا بلبلة فكرية وشكك في قيمنا الإنسانية والحضارية، وفي القدرة على تمثل الحضارة العلمية والتقنية.[3]

- مازالت التربية بالجزائر رهينة للصراعات السياسية والإيديولوجية بين النخب "ويؤكد الكثير من المفكرين أن التربية العربية لم تمارس دورها الحضاري المنشود بل كانت ومازالت تمارس دورا إيديولوجيا سلبيا وظف ومازال يوظف في خدمة مصالح الصفوة الاجتماعية والنخب السياسية".[4]

- **ارتفاع معدل الأمية:** آخر الأرقام تشير إلى أن معدل الأمية بلغ 21% سنة 2010، ومشكلة الأمية تعتبر معضلة حقيقية للدول، وهي تعبر عن كفاءة النظام التربوي من عدمه، ولا تعتبر الأمية مشكلة تربوية فحسب، بل لها أبعاد سياسية واقتصادية واجتماعية خطيرة، في جزائر الألفية الثالثة ما زال ربع السكان لا يعرفون القراءة والكتابة والحساب، في وقت أصبحت الأمية تعني جهل استخدام البرمجيات ولغة الحاسوب.

---

[1] صالح بلعيد، في قضايا التربية، الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2009، ص ص 70-71.

[2] محند أوبلقاسم خدام، محاولة تشريحية حول فلسفتنا التربوية، الجزائر: دار الخطاب، 2009، ص 12.

[3] شبل بدران، نظم التعليم في الوطن العربي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2004، ص ص 24-25.

[4] علي أسعد وطفة، "معادلة التنوير في التربية العربية، رؤية نقدية في إشكالية الحداثة التربوية"، التربية والتنوير في المجتمع العربي، مرجع سابق، ص ص 70-71

- **التسرب:** يعد "تسرب" التلاميذ مؤشر على مدى كفاءة النظام التعليمي، ذلك أن عجز النظام عن الإحتفاظ بطلابه دليل هام يشير إلى فشله في تحقيق وظيفته والتسرب يعد كذلك من المشكلات الخطيرة التي تواجهها النظم التربوية حيث لها أبعاد اجتماعية واقتصادية وسلوكية[1]، وفي الجزائر يبدو أن هذا المشكل ما زال يطرح بقوة، فتشير إحصائيات الجمعية الجزائرية لمحو الأمية أن 500 ألف تلميذ يغادرون مقاعد الدراسة سنويا بسبب ظروف اجتماعية واقتصادية[2]، ولا شك أن هذه النسبة تزداد في المناطق الريفية والصحراوية منها في المناطق الحضرية مما يطرح إشكالية أخرى، والمتمثلة في ديمقراطية التعليم، وتكافؤ الفرص التعليمية.

- **الإستيعاب- التمدرس:** ويقصد به التحاق من هم في سن التعليم بالمدارس، ويعبر الإستيعاب كذلك عن فشل أو نجاح أي منظومة تربوية في العالم، ويبدو في الجزائر أن هناك أعداد كبيرة من التلاميذ لا يلتحقون أصلا بمقاعد الدراسة، فتشير إحصائيات الجمعية الجزائرية لمحو الأمية أن ما يعادل 200 ألف تلميذ غير مسجلين على مستوى المدارس سنويا، وهذا لا شك عدد ضخم وينذر بعواقب وخيمة على المستوى البعيد، ويزداد هذا الإشكال حدة كذلك في المناطق الريفية والصحراوية.

إن معضلات الأمية والتسرب واللاتمدرس تعبر بوضوح عن عدم كفاءة وفعالية أي نظام تربوي، كما أنها تعطينا صورة واضحة عن حال التنمية بالبلاد بكل أبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية. فالجزائر في 2010 مازالت لم تستطع القضاء نهائيا على هذه الظواهر الخطيرة، ولا شك أنها تمنحنا دلالة على عدم نجاعة سياستنا التعليمية في هذا المجال، بالرغم من الجهود المبذولة في ذلك.

- **غياب الاستقرار التام بقطاع التربية:** ويظهر ذلك في كثرة الإضرابات وصراعات نقابات التربية مع الوزارة، ومن ذلك إضراب 24 فيفري 2010 والذي استمر قرابة ثلاثة أسابيع متتابعة هددت التلاميذ بسنة بيضاء، وسبب هذه الإضرابات والاضطرابات يعود إلى قضية الزيادة في المنح والعلاوات، وكذا سحب أموال الخدمات الاجتماعية من قبضة المركزية النقابية والمقدرة بـ 1300 مليار

---

[1] علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص 390

[2] www.maghrebia.com

سنتيم، ولقد أصبحت هذه الإضرابات التي تظهر من وقت لآخر تقلق الكل من الوزارة الوصية إلى التلاميذ وأوليائهم وحتى الأساتذة الذين يجدون أنفسهم مرغمين للإضراب من أجل تحقيق مطالبهم المادية بالخصوص.

– **الوضعية المتدهورة للمعلم:** فقد أجمع ممثلو الأساتذة والمعلمين خلال احتفالهم بالعيد العالمي للمعلم في 2010/10/05 أن وضعية المعلم رغم الإمكانيات المتوفرة تدهورت بشكل مخيف عند مقارنتها مع مثيلاتها في الدول المجاورة، حيث يبقى المعلم يتقاضى أجرا زهيدا مقارنة بالعمل المثقل والحجم الساعي الكبير، ناهيك عن الاكتظاظ بالأقسام[1]. يمكن القول أن المعلم أصبح مهمشا بالجزائر، فهو لا يتم إشراكه في التخطيط للسياسات التعليمية ولا في برامج الإصلاح، وأصبح دوره مقتصرا على إلقاء المعارف والعلوم للتلاميذ، ضف إلى ذلك تدهور قيمته في المجتمع وهذا وحده يعطيك صورة عن تصور المجتمع للعلم.

– **تدني المستوى الدراسي:** فمثلا سجلت المؤسسات التربوية على مستوى 14 ولاية نتائجا ضعيفة في الإمتحانات الوطنية للسنة الدراسية 2009–2010، أي أن قرابة 30% من المتمدرسين مستواهم ضعيف ولا يرقى إلى المتوسط، واستدعت هذه النتائج الهزيلة وزارة التربية، واضطر الوزير إلى إيفاد وفد لمعاينة هذا المشكل[2]، وأظهر تحقيق ميداني قام بإعداده مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية فشلا للإصلاحات التي يشهدها القطاع منذ سنوات، وتأتي كثافة البرامج على رأس قائمة الأسباب بنسبة 25%، وتبقى مختلف الإجراءات التي اتخذتها الحكومة من نقل وإطعام ومساعدات مادية وتكوين للمعلمين والمؤطرين غير كافية ولا بد من إعادة النظر في الإصلاح.[3]

– **الضعف في اللغات الأجنبية:** كشف مشاركون في ملتقى واقع اللغات الأجنبية بالمدرسة الجزائرية بالجنوب بأن نصف طلبة المستوى الثانوي و38% من طلبة الجامعات لا يتقنون سوى لغة واحدة هي اللغة الأم– العربية، وبلغ ضعف التحصيل المدرسي للغات الأجنبية في ولايات الجنوب مستوى خطيرا، حيث يغادر نصف التلاميذ تقريبا مقاعد الدراسة بين مستوى الرابعة متوسط والثالثة

---

[1] الخبر، 6 أكتوبر 2010، ص 05.

[2] الشروق اليومي، العدد 3161، 2 جانفي 2011، ص 04.

[3] الخبر، العدد 6261، 9 فيفري 2011، ص 09.

ثانوي دون أن يتمكن أغلبهم من تعلم لغة أجنبية واحدة بطريقة صحيحة، كما كشفت إحصاءات رسمية أن أكثر من 40% من تلاميذ الابتدائي ينتقلون إلى المتوسط وهم يجهلون حتى أبسط أبجديات اللغة الفرنسية لعدة أسباب منها نقص المعلمين وتذبذب حصول التلاميذ على حصص اللغة الفرنسية خلال الموسم الدراسي[1]. وقد ظهرت النتائج الضعيفة في اللغات الأجنبية في بكالوريا 2010 التي حطمت جميع الأرقام من حيث نسبة النجاح، فقد بينت الأرقام لوزارة التربية الوطنية أن مستوى الطلبة في اللغات الأجنبية لا يزال دون المستوى المطلوب، ويشكل نقطة ضعف في المنظومة التربوية رغم الإصلاحات الجارية التي يرمي في مضمونها إلى الارتقاء باللغات الأجنبية، وكمثال على هذه النتائج بلغ متوسط المعدلات المحصل عليها في اللغة الفرنسية بالنسبة لشعبة اللغات الأجنبية 7,58%، وبلغت الإنجليزية في هذه الشعبة 8,60% من 20.[2]

– يضاف إلى هذه النتائج الضعيفة في اللغات الأجنبية نقص الأساتذة في هذا الميدان خاصة في مناطق الجنوب، فقد بلغ عدد المناصب المطلوبة في معلمي اللغة الفرنسية في الطور الابتدائي 1704 منصبا، وفي الطور الثانوي عدد المناصب المطلوبة في اللغة الفرنسية بـ 625 منصبا والإنجليزية بـ 436 منصبا، ونفس الحاجة قدرت في التعليم المتوسط في الفرنسية والإنجليزية بـ 691 منصبا لكل منهما[3]. يبدو من كل هذا أن صراع النخبة بالجزائر على اللغات قد انعكس سلبا على اللغات، والملاحظ كذلك أنه بالرغم من إيلاء أهمية كبيرة للغة الفرنسية فإن أغلبية التلاميذ والطلبة لا يحسنونها، ضف إلى ذلك نقص الأساتذة في ذلك.

وأمام هذه النتائج الضعيفة في المستوى الدراسي وفي اللغات الأجنبية يطرح تساؤل عن حقيقة المعدلات المرتفعة في امتحاني شهادة التعليم المتوسط، وشهادة البكالوريا خاصة في سنة 2010. لهذا نرى من المناسب أن نقف عند شهادة البكالوريا لمعرفة حقيقة المعدل الضخم، متجاوزين بذلك الخطابات الرسمية التي تربط هذه النتائج مع نجاح الإصلاح.

[1] الخبر، العدد 6620، 29 ديسمبر 2010، ص 02.

[2] الشروق اليومي، العدد 2986، 6 جويلية 2010، ص 05.

[3] الخبر، 3 أوت2010، ص 04.

قراءة في نتائج شهادة البكالوريا 2010:

أولا يجب أن نعرف أن هناك دفعتين من الإصلاح، دفعة 2008 التي بدأت في تلقي البرامج الجديدة من السنة الأولى ثانوي منذ سنة 2005، وهناك دفعة 2010 التي تلقت برامجها الجديدة من السنة الأولى متوسط منذ سنة 2003. وكانت دفعة 2008 حققت نسبة نجاح قدرت بـ 53,19% وهي من أعلى النسب المسجلة منذ الاستقلال قبل أن يتحطم هذا الرقم على يد دفعة الإصلاح الثانية سنة 2010 بنسبة 61,23% هي الأعلى منذ الاستقلال. وبحسب الأمين العام لوزارة التربية الوطنية أبو بكر خالدي: "إن النتائج المدرسية من الابتدائي إلى الثانوي لا تتدخل فيها الإدارة ولا السياسة ولا داعي للمزايدات"[1]. ولكن هذا الكلام الصادر عن مسؤول على القطاع قد لا يكون صحيحا تماما، خاصة إذا أخذنا في الحسبان بعض الحقائق والاعتبارات مثل أن دفعة 2010 هي دفعة الإصلاح لا يروق للمسؤولين على الإصلاح أن تكون نسبة النجاح فيها ضعيفة، كذلك في هذه السنة حدث إضراب طويل وخطير استمر ثلاثة أسابيع، ونتيجة لذلك تم تحديد عتبة الدروس التي يمتحن فيها الطلبة بإلغاء دروس الفصل الثالث من امتحان البكالوريا، مما يعني أن فرص النجاح تزداد.

وعلى هذا رفضت نقابات التربية ربط نسبة النجاح القياسية في امتحان شهادة البكالوريا لسنة 2010 بنجاح الإصلاح، وبحسب مزيان مريان، المنسق الوطني للنقابة الوطنية لأساتذة الثانوي والتقني اعتبر أن الحديث على نجاح الإصلاح يستوجب أن تكون النتائج متزايدة أو مستقرة في نسبة معينة. ومن جهته أكد الدزيري صادق رئيس الإتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين أن هذه النسبة المسجلة ما هي إلا جزء من أجزاء الإصلاح وليس بكامله، كونه ليس المعيار الوحيد على نجاح إصلاح المنظومة التربوية، كما أن هذه الدفعة بحسبه ليست دفعة إصلاحات كاملة، بل يجب انتظار نتائج دفعة الإصلاح التي تلقت تكوينها منذ السنة الأولى ابتدائي[2]، ويقول أحد الإعلاميين – عبد العالي رزاقي– في تعليقه على هذه النتائج: "هناك إجماع إعلامي على أن نتائج البكالوريا لهذا العام، كانت سابقة أولى من نوعها في تاريخ الجزائر، فبالرغم من ثلاثة أسابيع من الإضرابات إلى جانب الإضرابات المتقطعة في المنظومة التربوية، كان الامتياز والعبقرية في شكل علامات كاملة في

---

[1] الشروق اليومي، العدد 2987، 7 جويلية 2010، ص 04.

[2] الخبر، 6 جويلية2010، ص 03.

الفلسفة أو تكاد تكون كاملة في المواد الاجتماعية والإنسانية الأخرى...فالعلامة الكاملة في الفلسفة تعني أن التلميذ أكثر كفاءة من المصحح أو أكثر فهما واستيعابا ومقدرة لغوية ممن كتب النص".[1]

مما يسبق يتضح أن هذه النتائج الضخمة لا تعبر بالفعل عن نجاح إصلاح المنظومة التربوية، وإن كان المسؤولون يريدون من وراء هذه النتائج أن يقنعوا الرأي العام بنجاح الإصلاحات، وإذا استمر المسؤولون على القطاع بهذا التفكير والمنطق فإن نسبة نجاح الدفعة الأخيرة من الإصلاح وهي أهم الدفعات باعتبارها تلقت برامج الإصلاح منذ السنة الأولى ابتدائي من سنة 2003 لتجتاز امتحان البكالوريا سنة 2015، قد لا تقل (أي نسبة النجاح) عن 70% خاصة إذا علمنا أن الوزارة تأمل أن تصل نسبة النجاح في شهادة البكالوريا إلى 75%.

واقع تدريس اللغة الأمازيغية:

عرفنا سابقا أن هذه اللغة أصبحت لغة رسمية بالجزائر، وعلى مقتضى ذلك دعت السلطات إلى تدريس وتطوير هذه اللغة، ونحن نريد أن نعرف واقع تدريسها مقارنة بالخطابات الرسمية.

في حوار أجرته جريدة "الشروق اليومي" مع الأمين العام للمحافظة السامية للأمازيغية صرح يوسف مراحي أن تدريس اللغة الأمازيغية بالمدرسة الجزائرية لا يزال تجريبيا ودعا إلى الدخول في مرحلة التشخيص والتقييم، والمشكل الآخر حسبه هو أن الأمازيغية تدرس اختياريا وبالتالي لا أحد يهتم بها، ويرى مراحي أن عدم تعميم الأمازيغية يجعل منها لغة جهوية وليست لغة وطنية كما يكرسها الدستور كما أن الأمازيغية تعاني من تعدد الحروف، حيث تكتب في شرق البلاد كخنشلة وباتنة بالعربية، وفي الجنوب تكتب بحروف التيفيناغ، وفي الوسط تكتب باللاتينية، لهذا يدعو مراحي إلى التفكير في توحيد الحرف الأمازيغي لأن تعدد الكتابة يعيق حركة تعميم استعمال هذه اللغة. وبلغة الأرقام صرح مراحي أن عدد المتمدرسين بالأمازيغية بلغ هذا العام أي 2010 23563 تلميذا مقابل 1148 أستاذا في مختلف الأطوار التعليمية، 90% من التلاميذ يتوزعون في منطقة القبائل تيزي وزو، بجاية، البويرة[2]، وهذا ما يعطيها طابعا جهويا لا وطنيا.

---

[1] الشروق اليومي، العدد 3016، 5 أوت 2010، ص 24.

[2] الشروق اليومي، العدد 2910، 20 أفريل 2010، ص 09.

وفي حوار أجرته جريدة "الوطن" مع علي مقران، أحد أعضاء المحافظة السامية للأمازيغية بدا أكثر تفاؤلا من سابقه،فحسبه هناك تحسن في تدريس اللغة الأمازيغية، ففي سنة 1995 بدأنا بـ 245 معلما، واليوم نتجاوز 1200 معلما ويضيف أن قسم اللغة والثقافة الأمازيغية بجامعة تيزي وزو التحق به عند افتتاحه 11 طالبا، واليوم يوجد أكثر من 800 طالبا من جميع جهات الوطن، ويوجد كذلك العشرات من الطلبة المسجلين في الماجستير والدكتوراه.[1]

الفشل في تكوين رأس مال بشري حقيقي :

وهذه الحقيقة يؤكدها بعض الخبراء ففي الملتقى الذي نظمته جامعة الجزائر -3- في 2010/11/28 حول "ضعف الرشاد السياسي في إفريقيا"، أكد الدكتور بن يوسف، مختص في العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير على هامش هذا الملتقى لجريدة "الجزائر نيوز" أن الجزائر وبالرغم من التطور الملحوظ في نظامها الصحي والتربوي فإنها عاجزة عن خلق رأس مال بشري والدليل أن 9 أشخاص من 100 يشكلون رأس مال حقيقي".[2]

إن كل هذه الإخفاقات والمشاكل التي لم يستطع الإصلاح التربوي الأخير بالرغم من مرور سبع سنوات من بداية تجسيده على أرض الواقع من تجاوزها والقضاء عليها أو حتى التقليل يمنحنا دلالة واضحة على فشل هذه الإصلاحات، ويذهب جل الباحثين والمهتمين بشؤون التربية بالجزائر إلى استخلاص هذه النتيجة فمثلا أكد باحثون في مركز بحوث الإقتصاد التطبيقي للتنمية (cread) أن الإصلاحات التربوية التي جاء بها بن زاغو قد أخفقت وأن محاولات إعادة تأسيس للمنظومة التربوية بالجزائر قد باءت بالفشل، وخلص بعض الباحثين إلى نفي وجود إصلاحات تربوية من أساسها بالمعنى الصحيح للكلمة. وحسب الدكتور خالد كريم، الباحث في علم الاجتماع التربوي بالمركز، والذي يشتغل على ملف المنظومة التربوية والمناهج رفقة مجموعة من الباحثين توصلوا إلى تشخيص يؤكد استمرار الحالة المرضية للمنظومة التربوية بالجزائر، وأكد خالد كريم في دراسة نشرت له مؤخرا أن الجزائر لم تعرف سياسة تربوية واضحة المعالم، ومحددة الأهداف منذ الإستقلال، وذكر أن الإصلاحات الأخيرة تعوزها "الواقعية" و"الترشيد"، وأفصح أن المنظومة التربوية في بلادنا تقوم على

[1] EL WATAN, 30 Mai 2010, p 12.
[2] www.djazairnews.info/affaire.

أساس نظرة بيروقراطية إدارية صرفة بعيدة عن الرؤية العلمية والواقعية للأمور، وذكر الباحث أن المنظومة التربوية تعرضت لجرعة زائدة من التسييس والأدلجة مما حال دون تحقيق المدرسة الجزائرية استقلاليتها عن كل محاولات التوظيف السياسي.[1]

إن الإيجابيات والإنجازات التي سجلها قطاع التربية بالجزائر بعد الإصلاحات التربوية الأخيرة، والمتمثلة بالخصوص في الميزانية الضخمة، وتزايد عدد المتمدرسين وتوفير النقل والإطعام والكتاب المدرسي وبناء الآلاف من المنشآت التربوية، وتوظيف المئات من البيداغوجيين والإداريين تعكس بلا شك الجهود الكبيرة التي تبذلها الدولة في هذا القطاع. وإذا تفحصنا هذه الإنجازات نجد أغلبها أمورا مالية مادية محضة، وبالتالي يعود سبب الإنجازات إلى توفر خزينة الدولة على أموال كافية سمحت بتمويل هذا القطاع، وهذا كله لم ينعكس على المنظومة التربوية التي لازالت تعاني من مشاكل جمة كارتفاع نسبة الأمية، والتسرب، واللاتمدرس خاصة في المناطق النائية، والاكتظاظ وكثافة البرامج، والذي يقارن هذه المشاكل الموجودة الآن بتلك التي كانت قبل الإصلاح يجدها نفس المشاكل، فمازلنا ندور في حلقة مفرغة، وكأن هذا الإصلاح أنتج التخلف والفشل والسؤال هو: لماذا هذا الفشل الذريع في الإصلاحات التربوية الأخيرة؟

أسباب فشل الإصلاح:

يمكننا أن نوجز هذه الأسباب في العناصر التالية:

– الانطلاقة الخاطئة لعملية الإصلاح: حيث كما رأينا، كانت لجنة الإصلاح وقراراتها ذات صبغة سياسية إيديولوجية، وهذا يعني غياب التشخيص والعلاج العلمي لأوضاع التربية، فإذا كان الأساس والأصل خاطئا، فالنتيجة تكون كذلك.

– إقصاء المعلم من عملية الإصلاح، فقد أشار باحثون إلى أن هذا الإقصاء كان سببا جوهريا في إخفاق الإصلاح.

– القرارات الارتجالية والمتسرعة والتي لا تصدر عن دراسة علمية متأنية.

– يضاف إلى كل ما سبق، تبعية جزائرية في هذه الإصلاحات لبعض مراكز القرارات الدولية، ولبعض الدول التي ارتبط بها بعض النخب ببلادنا، ويذهب الكثير من الباحثين إلى أن أزمة التعليم

[1] www.djazairess.com.elbiled.

في معظم دول الأطراف النامية هي في صميمها أزمة التبعية، وعليه فإن الإصلاحات التربوية التي تتم في إطار التنمية المشوهة لتلك البلدان سوف تظل إصلاحات تقليدية محصورة في عمليات فنية من قبيل تطوير المناهج، وتطوير أساليب التعليم، والوسائل التعليمية أو إصلاحات جزئية في هيكل النظام التربوي وفق متغيرات الطلب العام العالمي عن التعليم في دول الأطراف، وعليه فالتخلص من حالة التبعية هو الشرط الضروري لأحداث تنمية شاملة مستقلة، وبالتالي إحداث إصلاح تربوي فعال، ذلك أن علاقة التبعية بين دول المركز والأطراف هي المسؤولة عن التشويه الموجود داخل كثير من الدول النامية. فهي المسؤولة عن تكريس علاقة الإستغلال والتفاوت بين القرية والمدينة، وفي الوقت نفسه، فإن هذا التشويه يؤدي إلى تكريس علاقة التبعية وعدم التكافؤ وعليه ما لم تتغير بنية العلاقات في تلك المجتمعات، فإن جهود الإصلاح التربوي لن تسفر عن إصلاحات حقيقية.[1]

لقد جاء الإعلان عن إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر للخروج من المشاكل والأزمة التربوية التي كانت تتخبط فيها، فإذا بنا بعد سنوات من التطبيق الفعلي لازال قطاع التربية يعاني من نفس المعوقات والمشاكل، وهذا يعني أن الجزائر تعيش أزمة تربوية متعددة الأبعاد، وعليه في المباحث القادمة نعطي وصفا دقيقا لبعض مظاهر الأزمة التربوية بالجزائر، وللرؤى العلمية التي يمكن بها تجاوز هذه الأزمة الخطيرة، وذلك في إطار منظور "تكاملي شمولي" كما يقترحه أحد الباحثين.[2]

المبحث الثاني: بعض مظاهر الأزمة التربوية بالجزائر*

إن التشخيص العلمي لأزمة نظام تربوي ما يجب أن يتأسس ضرورة، على إدراك طبيعة الروابط العضوية القائمة في وضعية اجتماعية معينة، بين المؤسسة التربوية وبين مكونات المجتمع العام، وجدلية العلاقة الدائمة بينهما، مع العلم بأن هذه العلاقة ليست دائما خطية أو متماثلة أو متسمة بالقطيعة أو الاستمرارية، أو بالصراع أو بالتوازن أو بالتكامل، وإنما هي علاقة تشرطها ظروف وخاصيات البنية الاجتماعية المتنفذة في سياق اجتماعي محدد. ولذا فإننا على عكس الطروحات

---

[1] علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص 258.

[2] ارجع إلى الفصل الأول، في المرجعيات النظرية للإصلاح التربوي، وبالضبط في المرجعية الثالثة المقترحة.

* للأمانة العلمية أقول: إن هذا المبحث اقتبسته من الكاتب المغربي مصطفى محسن المتخصص في بحوث التربية خاصة التنظيرية منها، وذلك من كتابيه، الخطاب الإصلاحي التربوي، التربية وتحولات عصر العولمة. وكلامه في الحقيقة هو كلام تأسيس تنظيري ومنهجي لأزمة التربية بالمجتمعات الثالثة عموما والمغرب خصوصا، ولما رأيت أهمية كلامه العلمية من جهة، ومن جهة أخرى تشابه الحالة التربوية المغربية بالجزائرية، أسقطت كلامه على واقع التربية بالجزائر.

التقنوية المغرقة في التبسيطية والميكانيكية[1] فإن أزمة النظام التربوي بالجزائر هي أزمة متشابكة ومتداخلة الأبعاد والأسباب، إنها أزمة من كل مركب، من أزمة اجتماعية بنيوية شمولية. وكان من بين عوامل إنتاجها بالجزائر:

– غياب مرجعية فكرية واجتماعية موجهة يمكن الانطلاق منها لبلورة فلسفة أو سياسة تربوية متكاملة واضحة المعالم والأهداف مستجيبة للحاجات والمطالب الحقيقية للمجتمع، متساوقة مع مستجدات التغير والتحول في شتى أبعادها الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية الشاملة.

– ثقل الإرث السوسيوتاريخي والسياسي لمرحلة ما بعد الاستقلال، المتمثل فيما تراكم خلال تطورات الجزائر على امتداد هذه المرحلة وحتى الآن، وقد أدى هذا الإرث إلى اعتماد آليات لا عقلانية منافية لقيم الحداثة والديمقراطية، مثل الرشوة والمحسوبية والزبونية وعلاقات القرابة والولاءات المختلفة، وغيرها من القيم المنحطة التي ساهمت في ترسيخ واقع الفساد، الأمر الذي ضرب في الصميم مجمل عمليات ومشاريع الإنماء التربوي والاقتصادي والاجتماعي الشامل.

– بالإضافة إلى تداعيات وتراكمات الإرث الإستعماري، انخرطت الجزائر في تبعية ذليلة لمراكز القرار الغربية المهيمنة على المستوى الدولي، ليس فقط في مجالات التربية والتعليم والتكوين واستثمار رأس المال البشري، وإنما في غيرها من ميادين الاقتصاد والثقافة والاجتماع، وقد أدى هذا الوضع – في جل مجتمعات العالم الثالث– إلى تعميق الكثير من ظواهر ومظاهر الاستغراب والهجانة على مستويات اقتصادية وتربوية وسوسيوثقافية مختلفة كما عمل على تمتين أنماط متباينة من أواصر وعلاقات الارتهان بالغرب: توجهات ومصائر ومصالح، وهو ارتهان نتجت عنه سياسات اقتصادية واجتماعية تابعة ومغتربة في غالبيتها، ولذا فقد عملت على تشويه الواقع أكثر مما ساهمت في إصلاحه وتحديثه وتنميته.[2]

وإذا عدنا إلى التمظهرات المأزمية للنظام التربوي بالجزائر فإننا نجد:

---

[1] محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي، مرجع سابق، ص 23.

[2] محسن، التربية وتحولات عصر العولمة، مرجع سابق، ص ص 64،65.

1- عجز النظام التعليمي والسياسة التربوية عموما عن تحقيق الديمقراطية والحقيقة والتكافؤ الشامل للفرص التعليمية والاجتماعية[1]، وهناك العديد من مظاهر غياب الديمقراطية في النظام التعليمي، منها على سبيل المثال، غياب المشاركة الشعبية والوطنية في رسم السياسة التعليمية ذاتها، وفي صنع القرار التعليمي وفي أسلوب الإدارة التعليمية، ووضع المناهج والخطط والبرامج الدراسية، حيث يقوم بذلك مجموعة من الخبراء، الموظفين، التكنوقراط، ومن مظاهر انعدام ديمقراطية التعليم أيضا قضايا الرسوب والتسرب والإستيعاب، وتكافؤ الفرص التعليمية[2]، ففي الجزائر مازالت نسب التسرب والأمية واللاتمدرس مرتفعة خاصة في المناطق النائية .

2- واقع الإنفصام القائم حاليا بين مضامين التربية والتكوين وبين الحقل الثقافي والإجتماعي العام، ذلك أن ما تروجه المؤسسة التربوية من معارف وقيم ومبادئ لا يتكامل كله بالضرورة، بل يتناقض أحيانا كثيرة مع ما تروجه مؤسسات ومجالات المجتمع المدني: الأسرة، المسجد، الشارع، ولعل من أهم وأخطر مستتبعات هذه القطيعة كون هذه الثقافة المدرسية تظل بعيدة عن أن تساهم في بناء "الإنسان" أو "المواطن" ذي الشخصية المتكاملة والمنسجمة وعيا وسلوكا وتصورا للواقع والمستقبل، بل كثيرا ما تعمل على إنتاج خلائط متناقضة من أنماط التصوير والتفكير والفعل، تعبر في مدلولها السوسيولوجي والسيكولوجي والتربوي عن نمط وعي زائف ومفارق للواقع، بدلا من أن تساهم في تشكيل وعي مطابق سليم، وموجه للمواطن نحو المساهمة الإيجابية في مسيرة البناء الاجتماعي.[3]

إن غياب المرجعية الفكرية والاجتماعية المتكاملة، وهشاشة الربط المخطط والهادف لأنظمة التعليم والتكوين المختلفة بالمحيط الثقافي والاقتصادي والاجتماعي الشامل قد فوت تحديد سمات وخصائص ونمط المواطنة التي نريد بناءها عبر الأنظمة التعليمية التي نعتمدها حاليا. ما هي صفات "الإنسان" أو "المواطن" الذي نسعى إلى أن نجعل منه المنتوج الإيجابي والفعال لهذا الأنظمة؟ ولأية أهداف اقتصادية واجتماعية وتنموية شمولية يجب أن نستثمر هذا المواطن كرأسمال بشري منتج؟ وضمن أي منظور فكري وحضاري راهني ومستقبلي ينبغي التخطيط لهذا العملية التربوية والاستثمارية

---

[1] محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي، مرجع سابق، ص 27.

[2] بدران، التربية والنظام السياسي، مرجع سابق، ص 245.

[3] محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي، مرجع سابق، ص 28.

الخطيرة؟ خاصة وأن هذه العملية قد أصبحت في المجتمعات الحديثة بمثابة هندسة اجتماعية واقتصادية معقلنة ingénierie sociale والواقع أنه بالرغم من بعض الخطابات الرسمية في الجزائر التي تؤكد على ضرورة سعي النظام التربوية إلى تحقيق بعض مواصفات المواطن الجزائري المنشود[*]، فإن ذلك يظل في مجمله، على مستوى الغايات التعميمية أو الشعارات الخطابية، وذلك دون تحديد إجرائي وعقلاني ضابط لمختلف الكيفيات أو التدابير العملية الكفيلة بتحقيق هذه الغايات.[1]

3- ضعف المردودية أو الكفاية الداخلية للنظام التربوي، والتي من أبرز مؤشراتها: ضعف وتدهور نسب الالتحاق والتسجيل والتمدرس والرسوب والأمية، وإذا استحضرنا في هذا السياق واقع الفروقات القائمة بين الوسط الحضري والوسط الريفي، وبين الشرائح الاجتماعية المحظوظة وغير المحظوظة في الوسطين معا فإن الوضع يصبح أكثر كارثية.[2]

ونظرا لضعف المردودية الداخلية لنظامنا التربوي فقد أدى ذلك إلى استفحال ظاهرة الأمية بكل مفاهيمها ودلالاتها وأنماطها وبكل انعكاساتها وعواقبها السلبية الخطيرة ليس على مستوى المجتمع الجزائري بل وعلى مستوى مجتمعاتنا العربية والثالثية بشكل عام: فمن الغريب أن نسمع كثيرا خطابات التنمية والتحديث والديمقراطية في الوقت الذي لا تزال شعوبنا تعيش محن الأمية والجهل، وظاهرة الأمية تعبر عن فشل السياسة التربوية في البلد المعني عن تحقيق الديمقراطية المعقلنة لتوزيع الرأسمال الرمزي والمادي بين الأفراد والفئات والطبقات الاجتماعية المختلفة.[3]

4- تبدو أزمة التعليم كذلك بالجزائر، وبلدان العالم النامي عموما من خلال "عدم التوافق" و"عدم التلاؤم" بين تضخم ميزانية النظم التعليمية في هذه البلدان وبين عدم قدرتها على استيعاب من هم في سن التعليم، وتزايد الأمية بنسبة عالية، خاصة في المناطق الريفية.[4]

---

[*] أنظر في ذلك مثلا المادة 2 من القانون التوجيهي للتربية التي مما تقوله "تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية".

[1] المصدر نفسه، ص ص 44-45.

[2] المصدر نفسه، ص 29.

[3] المصدر نفسه، ص ص 48-49.

[4] علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، مرجع سابق، ص 239.

5- تنامي شروط ومظاهر التبعية لمراكز القرار الأجنبية: إن الدراسة التحليلية لمضامين الخطاب التربوي الذي ساد بالجزائر خلال مرحلة الإصلاح التربوي تكشف عن كون ما تتشكل منه مرجعية هذا الخطاب عن مفاهيم ونظريات وطروحات ونماذج تحليل، ومقترحات للتجديد والإصلاح ترجع بالأساس إلى منظومات فكرية ومجتمعية غربية تحديدا (كالفرانكفونية، وصندوق النقد الدولي، واليونسكو...وغيرها من الهيئات والمنظمات الدولية أو الإقليمية النشطة في المجالات التربوية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية). غير أن السمة الناظمة والمميزة لتعامل الخطاب المذكور مع تلك المرجعيات الفكرية والتربوية الغربية هي سمة التعامل الشعاري التكتيكي والانتقالي وليس التعامل المبدئي. وهكذا فإن مفاهيم مثل: التخطيط التربوي، والتجديد والإصلاح التربوي غالبا ما يتم تناولها بدون وعي كاف بشروط إنتاجها المعرفية والسوسيوتاريخية، وأيضا بدون معرفة علمية دقيقة بشروط إنتاجها المعرفية والسوسيوتاريخية، وأيضا بدون معرفة علمية دقيقة بشروط نقلها وتوظيفها في سياق سوسيوتاريخي ومعرفي وتربوي مغاير، وبذلك تعجز عن بلوغ أهدافها العملية في مجال ترشيد وعقلنة الممارسة التربوية وإثرائها وتطويرها.[1]

6- من أبرز تجليات الأزمة التربوية بالجزائر أن المنظومة التربوية عندنا وقعت تحت عاملين ضاغطين أثرا بشكل سلبي وخطير على مردودية وكفاءة وفعالية المنظومة التربوية العامل الأول ينبع من الداخل ومن الوطن، ونقصد به صراع النخبة على قطاع التربية فمنذ الاستقلال إلى يومنا هذا والمنظومة التربوية مكبلة ومقيدة بفعل المؤثرات والصراعات السياسية والإيديولوجية، وفي الإصلاح التربوي الأخير طفا هذا الصراع على السطح وأصبح باديا للجميع مما غيب الرشادة والعقلنة والأخذ بالآليات العلمية والبيداغوجية في هذا الإصلاح، والعامل الثاني يرتبط بالبعد الدولي والمتمثل بالخصوص في خطابات العولمة وما تحمله من قدرات اختراق للثقافة والهوية الوطنية، وذلك بالدعوة إلى تبني الطروحات والقيم الغربية وتطبيقها على النظم التربوية. وما زاد الأمر تعقيدا أن بعض النخب عندنا تبنت هذه الخطابات والطروحات بكل ما لها وعليها، في حين نادت نخب أخرى بضرورة أخذ الحيطة والحذر من هذه الخطابات التي ترمي فيما ترمي إليه القضاء على المدرسة الوطنية بكل ما تحمله من تاريخ وهوية وثقافة وخصوصية.

---

[1] محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي، مرجع سابق، ص 30.

7- يمكن اعتبار هذه النقطة نتيجة للنقطة السابقة، والمتمثلة في عدم تحقيق الإصلاح الأخير "مشروع المدرسة الوطنية" المندمجة في محيطها السوسيوثقافي الشامل، والمعبرة عن مقومات "الأنسية أو الهوية" الوطنية المستمدة لخصوصياتها من جذور التاريخ الوطني والقومي، ومن القيم الثقافية والعقدية للحضارة العربية الإسلامية في أبعادها الخصوصية والكونية.[1]

بهذا الطرح نكون قد تناولنا بعض أهم تمظهرات وآثار الأزمة التربوية وهي عناصر متداخلة ومتشابكة ومترابطة مع بعضها منها ما يكون سببا ومنها ما يكون نتيجة.

المبحث الثالث: شروط ومستلزمات مشروع الإصلاحي التربوي وآفاقه في زمن العولمة

لما كانت أزمة التربية عندنا، كما رأينا أزمة متسمة بالاستفحال والاستيطان، وأنها أزمة شمولية لا ظرفية عابرة، بل هي أزمة بنيات وهياكل ومؤسسات وتوجهات فكرية واجتماعية واختيارات سياسية وإيديولوجية. فكذلك مشروع الإصلاح الذي ينتظر منه تجاوز هذه الأزمة يفترض فيه أن يكون شاملا، وهذا يقتضي ضرورة إقامة الفكر التربوي الإصلاحي الجديد على أساس وعي نقدي يجنبه الوقوع في منزلقات الطروحات الاختزالية والتبسيطية المتسرعة[2]. لهذا وبغية تقديم هذا الطرح الشمولي النقدي نعرض أولا شروط تأسيس المشروع الإصلاحي، ثم تقدم أهم مستلزمات تفعيله لبلورته عمليا على أرض الواقع.

المطلب الأول: شروط تأسيس المشروع الإصلاحي التربوي

1- الإصلاح التربوي الذي يطمح إلى أن يكون عقلانيا وإيجابيا يفرض ضرورة الانطلاق من التحديد الدقيق للأزمة التربوية القائمة، ومن المعرفة العلمية الكافية لأسبابها، ومكوناتها وتجلياتها وامتداداتها، وإن هذه المعرفة تتيح لكل الأطراف التربوية المعنوية فرصة التفكير السليم في تفاصيل الأوضاع المأزومة، وفي إمكانيات تخطيها وتجاوزها بما يلزم من خطط واستراتجيات.[3]

2- يترتب على الملاحظة الآنفة الذكر أهمية تدعيم البحث العلمي، لا في الميدان التربوي فقط بل في مختلف المجالات الإجتماعية، فالبحوث التشخيصية recherches diagnostic والتطويرية

---

[1] أنظر في هذه النقطة: محسن، التربية وتحولات عصر العولمة، مرجع سابق، ص 76.

[2] محسن، التربية وتحولات عصر العولمة، مرجع سابق، ص 78.

[3] محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي، مرجع سابق، ص 71.

recherches- développement أو التدخلية recherches-action أو بحوث التقويم recherches d'évaluation كلها دعائم أساسية للتعرف على مكونات الواقع المبحوث، وعلى آليات اشتغاله، كما تتدخل هذه البحوث من أجل المتابعة لتطوير وتنمية الممارسة التربوية كما يجب على مجتمعاتنا إيجاد صيغة للمكاملة بين ما يمكن تسميته بـ "القرار العلمي" أي تلك النتائج والخلاصات والتوصيات العلمية الناتجة عن بحوث علمية جادة، وبين ما يمكن تسميته بـ "القرار السياسي"، أي مختلف الخطط والسياسات والبرامج والمشاريع التي تبت فيها الأطراف والأجهزة المعنية في المجتمع، بهذا يمكن تجاوز الأساليب اللاعقلانية السائدة في مضمار صنع واستصدار القرار التربوي أو الاجتماعي من اعتباطية وظرفية وارتجال.[1]

3- إن من أهم أسباب فشل الإصلاحات التربوية والاجتماعية التي توالت على مجتمعنا منذ الاستقلال، أن هذه الإصلاحات لم تكن منبثقة من اختيارات وحاجات وتوجهات وطنية، بقدر ما كانت نابعة في إطار أوضاع التبعية من جهات ومصادر أجنبية غربية، لا تمت بصلة في أهدافها ورهاناتها إلى هذه المجتمعات لذا فإن الإصلاح المراد تحقيقه لا يتأتى الوصول إليه في شروط التبعية هذه، بل في إطار القطع معها، وتجاوز عوائقها والميكانزمات الفاعلة في تأبيدها وإعادة إنتاج شروطها داخليا وخارجيا وذلك حتى يكون هذا الإصلاح متجها نحو تحقيق المصلحة العامة المشتركة، وليست الفئوية أو الفردية الضيقة والتي تكرسها ظروف التخلف والتبعية لمراكز قوى وجماعات ضاغطة، ومصالح داخلية وخارجية متواطئة، تراهن على الاستفادة المشروعة واللامشروعة من توزيع الثروة والمكانة والمهام، ومواقع التحكم والهيمنة المادية والرمزية، ومن كافة الإصلاحات التربوية والاجتماعية.[2]

4- حتمية التوفر على فلسفة إجتماعية وتربوية شمولية واضحة الغايات والمعالم والتوجهات على أساسها تقام السياسات التربوية، وتوضع التخطيطات والبرامج ومشاريع التجديد والإصلاح، غير أن مجتمعاتنا العربية والثالثية، نظرا لما تعيشه من تبعية وتخلف، ومن ارتهان في توجهاتها ومصائرها لمصادر القرار الأجنبية ونظرا لطبيعة الدولة القائمة فيها بمؤسساتها ونخبها وإيديولوجيتها، فإنها لم تتمكن من بلورة تلك الفلسفة التربوية والإجتماعية المنشودة.

---

[1] المصدر نفسه، ص ص 72-74.

[2] المصدر نفسه، 78.

5- اعتماد النظرة الشمولية لا التجزئية أو الظرفية للإصلاح، واعتبار الإصلاح التربوي جزء من مشروع إصلاحي شمولي مندمج تتوازى وتتكامل فيه مختلف المسارات، السياسي منها والاقتصادي والثقافي، ليصبح إصلاحا متعدد المسارات والجوانب ناظما للكل المجتمعي.[1]

6- العناية برفع الكفاءة الخارجية والداخلية لنظام التربية وذلك بربطه بالمجتمع وأنشطته الصناعية والتجارية والزراعية والثقافية والفنية من ناحية، ورفع مستوى إعداد المعلم، وتطوير المناهج والكتب ونظام التقويم.[2]

7- تؤكد التجارب والنماذج الإصلاحية الناجحة في المجتمعات المتقدمة أهمية التخطيط التربوي في ترشيد السياسات والمشاريع الإصلاحية، وذلك على اعتبار أنه يشكل في مدلوله العام الإطار الفلسفي والسياسي والمنهجي الذي يتم الاعتماد عليه في تحديد الأهداف والحاجات وأساليب التنفيذ والإنجاز، غير أن هذا التخطيط لا يمكن أن يكون دعامة أساسية لإصلاح تربوي إلا إذا توفر فيه ما يلي:

أ- ألا يكون مندرجا في إطار سياسات تربوية أو اجتماعية أو اقتصادية مستوردة، ومملاة من الخارج، بل نابعة من اختيارات وأهداف وحاجات وطنية بالأساس.

ب- أن يتكامل إضافة إلى إجرائية ودقة أهدافه مع أنماط ومستويات التخطيط الأخرى.

8- ضرورة تجاوز التصور الظرفي والمناسباتي، الذي يطغى عندنا على جل الخطابات والمواقف إن الإصلاح الذي نقصده هنا، يستلزم ألا يعد على أنه مجرد إجراء يمكن الانتهاء من تنفيذه في ظرفية تاريخية واجتماعية معينة، بل يجب اعتبار هذا الإصلاح سيرورة أو مواصلة اجتماعية مستمرة ودائمة، وعليه فلا يمكننا أن نتصور أن إصلاحا تربويا أو اجتماعيا قد تم تحقيقه بشكل مثالي ومطلق، وذلك مهما كان مستوى تقدم وعقلانية المجتمع الذي ينتمي إليه.

9- يستلزم الإصلاح التربوي تحديد إطار توافقي عام يشارك في بلورته وتأسيس دعائمه ومنطلقاته جميع الأطراف والجهات والفعاليات الوطنية المعنية، سواء المنتمية منها إلى المجتمع السياسي أو

---

[1] محسن، التربية وتحولات عصر العولمة، مرجع سابق، ص ص 79-80.

[2] منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، مرجع سابق، ص 286.

المجتمع المدني، من دولة بمؤسساتها وأجهزتها الرسمية، ومن أحزاب ونقابات وجماعات محلية وباحثين ومثقفين وفاعلين تربويين...إلخ.[1]

10- ضرورة التوفر على رؤية متكاملة واضحة وهادفة لـ "الإنسان الفرد المواطن" للذي يراد تكوينه عبر أنظمة التربية والتعليم والتكوين، وذلك باعتباره رأسمالا بشريا يعد الاستثمار فيه أغلى وأرقى الاستثمارات كلها، فعن طريق تكوين وتأهيل العنصر البشري ضمن توجهات تربوية واضحة، مبنية على سياسات رشيدة للتخطيط، وعلى أساليب ومنهجيات علمية الهادفة إلى وضع الإنسان المناسب في المكان المناسب.[2]

11- ضرورة الربط بين الإصلاح التربوي وبين الإصلاح الاجتماعي في كافة أبعاده، إن الإصلاح التربوي الذي ندعو إلى إقامته في مجتمعنا يجب ألا ينفصل عن باقي المسارات الإصلاحية الأخرى، أي عن سيرورة تحقيق الديمقراطية، والمساواة والتحرر، وتكافؤ الفرص الإجتماعية بين الجهات والمناطق المختلفة بين المدن والقرى، بين الجنسين وبين الشرائح والاثنيات، والطبقات الاجتماعية المختلفة الأوضاع والمواقع، إنه إصلاح شمولي ناظم للكل المجتمعي ومتساوق معه، وغير منفصل عن المسار الديمقراطي برمته: إن الإصلاح التربوي الذي بإمكانه أن يتجاوز الأزمة التربوية هو ما يمكن تسميته "الإصلاح المتوازي والمتكامل المسارات" أي ذلك الإصلاح الذي تنتظم فيه، بشكل جدلي وتكاملي كل الجوانب والمكونات التي تجعل منه إصلاحا شموليا متجنبا كل اختزال أو تبسيط.[3]

12- إن قضية الإصلاح التربوي لم تعد في المجتمعات المتقدمة مقتصرة على الحاضر بهدف تجاوز أزماته ومشكلاته المجتمعية والحضارية، إنما أصبحت المسألة التربوية عندها متمحورة حول استباق استشرافي للمستقبل، وبلورته بدءا من الحاضر المعيش. وهذا المعطى هو ما أصبح يعبر عنه في الخطاب التربوي المعاصر بمفاهيم دالة مثل تربية المستقبل أو التربية للمستقبل أو التربية لمواجهة التغير الاجتماعي أو إستراتجية التغيير التربوي المخطط.[4]

---

[1] محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي، مرجع سابق، ص ص 78-80.

[2] محسن، التربية وتحولات عصر العولمة، مرجع سابق، ص 81.

[3] محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي، مرجع سابق، ص ص 83-84.

[4] المصدر نفسه، ص 111.

كانت هذه بعض الشروط التي بإمكانها أن تتكفل ببلورة مشروع إصلاحي تربوي متكامل إلا أن هذا المشروع لا يمكن أن يتحقق له الانتقال الإيجابي من المستوى النظري التصوري إلى المستوى العملي الملموس إلا إذا توفرت له جملة من المستلزمات والتي نذكرها في النقطة التالية.

المطلب الثاني: بعض مستلزمات تفعيل المشروع الإصلاحي التربوي

1- اعتماد الشراكة التوافقية الديمقراطية في وضع السياسات والخطط والمشاريع سواء كانت تربوية أم اجتماعية عامة. وفي هذا السياق بالذات برز مفهوم "التخطيط التشاركي planification participative" الذي يقوم على مبدأ المشاركة الفاعلة لكل الفاعلين والفعاليات والأطراف التي ينبغي أن يكون لها دور ما في بلورة أو تنفيذ مشروع معين.

2- انتهاج سياسة جهوية قائمة على اللامركزية، على اعتبار أن هذه السياسة قد غدت في السياق الكوني المعاصر من بين أهم الشروط والآليات العقلانية والديمقراطية المتداولة في استصدار وصنع وتصريف القرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي، على أن يتم ذلك ضمن المنظور الوطني الشمولي.

3- الفعالية في الأداء والإنجاز: وذلك بالاستعمال الممنهج والهادف للأساليب والتقنيات الحديثة المتطورة في عمليات برمجة وتنفيذ الخطط والمشاريع مثل: برامج المعلوميات ووسائل الإعلام والتواصل، وتقنيات التدقيق والمراقبة، ومنهجيات دراسة الجدول...إلخ.

4- يجب على المشروع التربوي أن يتسم بالموضوعية والواقعية والقابلية للإنجاز وبالرغم من أن كل مشروع إصلاحي يتضمن بعضا من الحلم والأمل والطموح المستقبلي فإن ذلك ينبغي أن يظل في حدود المعقولية التي تفرضها المعطيات الموضوعية للواقع.[1]

المطلب الثالث: آفاق الإصلاح التربوي في زمن العولمة

إن الإصلاح التربوي في هذا الزمن العولمي الجديد، قد أضحى ضرورة حضارية، وذلك لما للتربية والتعليم والتكوين من دور هام في رفد مسارات التنمية البشرية والاجتماعية الشاملة، ولقد أصبح الانخراط بفعالية وإيجابية في هذا الزمن العولمي يتطلب توفر المجتمع على شروط امتلاك التأهيل والإستحقاقية والاقتدار المعرفي والتقني لبناء "مجتمع الجدارة: société de la méritocratie" القادر

[1] محسن، التربية وتحولات عصر العولمة، مرجع سابق، ص ص 85-87.

على اقتحام تحديات التنافسية والانفتاح الاقتصادي والثقافي والسياسي والحضاري على مكونات النظام الدولي الجديد، ولا شك أن المشروع التربوي الممتلك لشروط الجودة والنجاعة والتي سبقت معنا، هو جسر العبور إلى تأسيس هذا المجتمع الحداثي الجديد، مجتمع الجدارة والمعرفة والإنتاجية، ولهذا الاعتبارات تطرح بعض الأسئلة المنهجية التي تربط بين واقع وأبعاد الوضع الداخلي مع الوضع الخارجي بكل ما يحمله من منافع ومضار، بأي معنى يصبح انخراط مجتمعنا في خضم تحديات زمن العولمة أمرا ممكنا ومتاحا ومبررا؟ هل نملك من الشروط والمواصفات ما يجعل من هذا الانخراط منتجا وفاعلا؟ هل نملك من شروط ومعايير التأهيل والاستحقاقية ما يجعل من هذا الانخراط إراديا قصديا، أم أن هذا الانخراط ليس سوى حشر إكراهي، وإذا كان هذا الانخراط قد أصبح تحديا ضروريا وشرط وجودي حضاري، فكيف يمكن تدبيره بفاعلية وعقلانية، وانفتاح حضاري واع بذاته وبغيره وبشروطه السوسيوتاريخية المحلية والكونية؟ إلى غير ذلك من الأسئلة التي أصبح يطرحها الآن تسارع التحول في مجتمعنا على الفكر والممارسة معا.[1]

تبين أن إصلاح المنظومة التربوية قد فشل ولم تحقق النتائج المرجوة التي راهن عليها المسؤولون عن هذا الإصلاح. وقد تضافرت أسباب داخلية وخارجية أدت إلى هذا الإخفاق، كان من أهمها الانطلاقة المسيسة والمأدلجة لهذا الإصلاح، مما حرم من اعتماد المعايير والآليات العلمية والبيداغوجية والتي وحدها كفيلة بنجاح أيّ إصلاح، بالإضافة إلى التبعية للخارج ولمراكز الهيمنة العالمية. ولما كان الإصلاح التربوي عملية دائمة ومستمرة، فإن الوقت لم يفت لإعادة النظر في المنظومة التربوية لإخراجها من دائرة التخلف القابعة فيها بشرط اعتماد متطلبات وشروط علمية دقيقة في إطار منظور شمولي تكاملي.

[1] المصدر نفسه، ص ص 89-90.

الخاتمة

إن إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر في مستهل القرن 21م، تزامن مع تحولات عميقة عرفتها الجزائر في كل المجالات: السياسية والاقتصادية والأمنية والثقافية. فأما الوضع السياسي فكانت الجزائر قد دخلت عهد التعددية السياسية، وأما الوضع الاقتصادي فتبنت اقتصاد السوق، والوضع الأمني كانت الجزائر تعيش أزمة أمنية رهيبة، وفي الوضع الثقافي عرفت الجزائر أزمة هوية خطيرة هذا على المستوى الداخلي، أما على الصعيد الخارجي، فكذلك عرف العالم تحولات عميقة على المستويات السياسية والاقتصادية والعلمية. إننا نذكر هذه الأوضاع لأننا لا يمكن بأي حال أن نفهم هذه الإصلاحات إذا لم نحط علما بهذه التغيرات، لأنها ألقت بثقلها على الإصلاح التربوي بالجزائر. كما أننا لا نستطيع فهم إصلاح المنظومة التربوية إذا لم ندرسها في سياقها التاريخي الذي تطورت فيه. إذا عدنا إلى العهد البعد الكولونيالي وجدنا قطاع التربية عرف صراعات كبيرة بين النخب عندنا وازداد هذا الصراع حدة مع مطلع التسعينات، حيث أصبح الكثير يهجم على المدرسة الأساسية ويحملها سبب الأزمة، ودعوا بذلك إلى تغييرها وإصلاحها، في حين نجد فئة أخرى تدافع عن هذه المدرسة وعن مكتسباتها، وكانت اللغة هي أصل وسبب هذا الصراع. في عهد التعددية السياسية احتلت النخبة ذات التوجه الفرانكفوني مكانا رياديا في الخارطة السياسية، في حين تراجع مكان ودور النخبة المعربة، وما إن تم الإعلان عن أسماء لجنة إصلاح المنظومة التربوية حتى تفاجأ الجميع بأعضاء هذه اللجنة وتوجهاتهم الفكرية، فكان جلهم من النخبة المفرنسة، وبالرغم من شجب ونقد لهذه اللجنة ولأعضائها ولأشغالها ولقراراتها التي كانت مسيسة ومأدلجة إلى حد بعيد، إلا أن تقريرها الأخير أخذ بعين الاعتبار وطبق على أرض الواقع.

ومما زاد الأمر تعقيدا ارتباط وتأثر هذه الإصلاحات بالعوامل الدولية كالعولمة، والضغوطات الغربية المتزايدة على الدول العربية بضرورة تغيير مناهجها التربوية، من دون اعتبار للهوية والثقافة الوطنية. وقد استجابت هذه الإصلاحات في جزء كبير منها إلى هذه الخطابات العولمية والإملاءات الغربية.

وهكذا أدت المؤثرات الداخلية والخارجية من تسييس وأدلجة وضغوطات وتبعية إلى فشل هذه الإصلاحات بالرغم ما تم إنجازه وبناءه وتحقيقه على أرض الميدان، وبالرغم كذلك من الخطابات الرسمية التي لا تقر بهذا الفشل، وإن كانت تعترف ببعض النقائص.

إن ما يمكن أن نستخلصه من هذا البحث ما يلي:

– إن الصراعات النخبوية على قطاع التربية والتي تعود إلى عهد الإستقلال، قد ألقت بظلالها على هذه الإصلاحات، بل قد ظهرت للعيان، بعدما كان هذا الصراع يحدث غالبا في الخفاء.

– كان للغة النصيب الأكبر من هذه الإصلاحات، حيث أن النزاع داخل لجنة الإصلاح حدث بسبب اللغة، بين مدافع عن العربية وآخر مدافع عن الفرنسية، حتى تساءل البعض إن كان هذا الإصلاح هو إصلاح لغوي.

– لقد طغت الدوافع والاعتبارات الإيديولوجية والسياسية على إصلاح المنظومة التربوية، وغيبت الاعتبارات العلمية والبيداغوجية.

– أثر التسييس والأدلجة بالسلب على هذه الإصلاحات وهذا أمر طبيعي، فالناظر إلى ما يعاني منه قطاع التربية اليوم لا يجده يختلف عما كان عليه قبل الإصلاح. فما زلنا ندور في حلقة مفرغة من الفشل والتخلف.

– لم يستطع نظامنا التربوي أن يقيم قطيعة جذرية مع رواسب الإرث الاستعماري فبعد خمسة عقود من الاستقلال لم نتمكن من بلورة مرجعية تربوية بديلة ذاتية وخاصة فالإصلاح الأخير تغافل عن أهم شيء وهو محاولة تأسيس فلسفة تربوية واجتماعية واضحة المعالم ومحددة الأهداف وقابلة للتطبيق، مما جعل هذا الإصلاح مشوبا بالغموض في أهدافه وغاياته، حتى أن الذي يأتي ليقيم الإصلاح التربوي لا يعرف على أي أساس يفعل ذلك.

– أثرت العولمة والضغوطات الغربية بشكل لافت على مناهج التعليم خاصة تلك المتعلقة بالمواد الإيديولوجية، حيث يمكننا القول إن التربية الفكرية للتلميذ باتت تتجه إلى جعله مواطنا وإنسانا عالميا، وهذا بتلقينه مبادئ حقوق الإنسان التي لا يختلف حولها بنو البشر وعلى السلام، ونبذ العنف، ورفض التطرف والتعصب، وعلى التسامح والتحاور والتعاون. يحدث هذا في ظل الإلغاء والتجاهل التدريجي للخصوصيات الوطنية من هوية وثقافة وتاريخ. وحين نقول هذا الكلام لا يفهم منه أن الإسلام ليس دين سلام، وحوار وتسامح، فهذه مبادئ كما قلنا عالمية، ولكن يبقى لكل بلد خصوصية وثقافة معينة لا يشاركها فيها بلد آخر.

– لو رجعنا إلى نظريات الإصلاح التربوي لاستطعنا أن نفهم فشل هذا الإصلاح من خلال قراءتنا للمرجعية الليبرالية ولمنظور التوازن، وهي المرجعية التي تعتمدها كثير من دول العالم النامي التي

تنحصر جهودهم الإصلاحية في عمليات "تطوير" و"تحديث" و"تجديد" المناهج الدراسية، والاستفادة بشكل عقلاني من المساعدات المالية الأجنبية الداعمة لتطوير وتجديد النظم التربوية. وهذا ما حدث بالجزائر حيث اختصر الإصلاح في تغيير المناهج الدراسية، وطرق التدريس، وإعادة هيكلة بنية المنظومة التربوية، والاستهانة بالخبرة والأموال الأجنبية، ونقل الحلول الغربية الجاهزة من دون تكييفها بالواقع.

- إن أزمة النظام التربوي بالجزائر هي أزمة مركبة متشابكة العناصر والمكونات، إنها أزمة توجهات تنموية واختيارات سياسية وثقافية واقتصادية واجتماعية شمولية إنها أزمة تسبب فيها الإرث التاريخي والظرف الراهن وتداخل فيها الوطني بالدولي.

قائمة الملاحق:

1- أسماء الوزراء الذين تعاقبوا على وزارة التربية الوطنية من الاستقلال إلى 2010 عبر مختلف الحكومات.

2- أمرية رقم 76-35 المتعلقة بتنظيم التربية والتكوين.

3- قانون تعميم استعمال اللغة العربية رقم 91-05.

4- مرسوم تجميد قانون تعميم استعمال اللغة العربية.

5- المرسوم التشريعي المتضمن تأجيل تطبيق قانون تعميم استعمال اللغة العربية*.

6- مرسوم الرئيس زروال الذي بعث به قانون تعميم استعمال اللغة العربية.المؤرخ في 1996/12/21

7- خطاب رئيس الجمهورية بوتفليقة أثناء تنصيبه لجنة إصلاح المنظومة التربوية.

8- قائمة أعضاء لجنة إصلاح المنظومة التربوية.

9- تجديد المناهج والإجراءات الجديدة للمرسوم الدراسي 2003/2004.

10- أمرية رقم 03-09، المعدلة والمتممة للأمرية 76-35.

11- الرسالة التي بعث بها مكتب لجنة إصلاح المنظومة التربوية للأعضاء الثلاثة.

* التعليق الموجود أسفل هذا الملحق هو من احمد بن نعمان من كتابه "مصير وحدة الجزائر".

الملحق رقم (01): أسماء الوزراء الذين تعاقبوا على وزارة التربية الوطنية من الإستقلال إلى 2010 عبر مختلف الحكومات

1- أول حكومة للجمهورية الجزائرية لـ 1962/09/28.

وزير التربية الوطنية: عبد الرحمن بن حميدة

2- حكومة بن بلة: 1963/09/18.

نفس الوزير

3- حكومة بن بلة :1964/12/02.

وزير التربية الوطنية: بلقاسم شريف

4- حكومة بومدين: 1965/07/10.

وزير التربية: أحمد طالب الإبراهيمي

5- حكومة بومدين: 1977/04/23.

وزير التربية: مصطفى الأشرف

* بعد انتخاب الشاذلي بن جديد كرئيس للجمهورية في 1979./02/08

6- حكومة محمد بن أحمد عبد الغني (وزير أول): 1979/03/08.

وزير التربية الوطنية: محمد شريف خروبي

في مارس 1979 أصبح بوعلام بن حمودة رئيسا للجنة التربية والتكوين والثقافة وفي 1980/01/13 عين أحمد طالب الإبراهيمي رئيسا لهذه اللجنة.

7- حكومة عبد الغني الثانية 1982/01/12

وزير التربية والتعليم الأساسي: محمد شريف خروبي

8- حكومة عبد الحميد براهيمي: 1984/01/22

وزير التربية الوطنية: محمد شريف خروبي

9- حكومة براهيمي الثانية بعد التعديل الوزاري في 09، 12، 18 فيفري 1986.

وزيرة التربية الوطنية: زهور ونيسي

* الوزراء في عهد التعددية الحزبية

10- حكومة قاصدي مرباح: 1988/11/09.

وزير التربية والتكوين، سليمان الشيخ.

11- حكومة مولود حمروش: 1989/09/09

وزير التربية: محمد الميلي براهيمي

* التعديل الوزاري سنة 1990

وزير التربية: علي بن محمد

12- حكومة سيد أحمد غزالي: 1991/06/05

وزير التربية: علي بن محمد

13- حكومة غزالي: 1992/02/22 (رئيس الدولة: محمد بوضياف)

وزير التربية: علي بن محمد

* في 15 جوان 1992 استقالة علي بن محمد

* إصدار مرسوم رئاسي رقم 92-266 في 28 جوان 1992 يتعلق بشغل منصب وزير التربية مؤقتا إلى أن يعين شخص آخر، واختير الجيلالي اليابس وزير الجامعات والبحث العلمي مستخلفا علي بن محمد.

14- حكومة عبد السلام بلعيد: 1992/07/19

وزير التربية الوطنية: أحمد جبار

* في 1992/10/25 مرسوم رئاسي رقم 92-390 يعين:

- طاهر زرهوني: كاتب دولة لدى وزير التربية الوطنية مكلف بالتعليم الأساسي والثانوي.

- طيب شريف: كاتب دولة لدى وزير التربية الوطنية مكلف بالتعليم العالي.

- مليكة علاب "Allab": كاتبة دولة لدى وزير التربية مكلفة بالبحث العلمي.

15- حكومة رضا مالك: 1993/09/04

وزير التربية الوطنية: أحمد جبار

16- حكومة رضا مالك: 1994/01/31

نفس الوزير

17- حكومة مقداد سيفي: 1994/04/11

وزير التربية: عمار صخري

18- حكومة مقداد سيفي: 1995/11/27

نفس الوزير

19- حكومة أويحي: 1997/06/25

وزير التربية الوطنية: بوبكر بن بوزيد

20- حكومة إسماعيل حمداني: 1998/09/19

نفس الوزير

21- حكومة أحمد بن بيتور: 1999/12/24 (بوتفليقة رئيس جديد للجزائر)

نفس الوزير

22- حكومة علي بن فليس: 2000/08/24

نفس الوزير

23- حكومة علي بن فليس: 2001/05/31

نفس الوزير

24- حكومة علي بن فليس: 2002/06/18

وزير التربية الوطنية: نور الدين صالح

25- حكومة أحمد أويحي: 2003/05/09

وزير التربية الوطنية: بوبكر بن بوزيد

26- حكومة أحمد أويحي: 2004/04/26 (بعد إعادة إنتخاب بوتفليقة رئيسا للجمهورية)

نفس الوزير

27- حكومة عبد العزيز بلخادم: 2006/05/25

نفس الوزير

28- حكومة أحمد أويحي : 2008/06/23-2008/11/15 (رئيس حكومة

من 2008/11/15 إلى 2010 (وزير أول)

نفس الوزير

ملحق رقم -2-

قوانين وأوامر

م 76 – 35 مؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 1 ابريل سنة 1976 يتعلق بتنظيم التربية والتكوين

باسم الشعب

رئيس الحكومة، رئيس مجلس الوزراء،

بناء على تقرير وزير التعليم الابتدائي والثانوي،

وبمقتضى الامرين رقم 65 – 182 ورقم 70 – 53 المؤرخين في ع الاول عام 1385 الموافق 10 يوليو سنة 1965 و 18 جمادى عام 1390 الموافق 21 يوليو سنة 1970 والمتضمنين تأسيس ة،

وبمقتضى الامر رقم 67 – 24 المؤرخ في 7 شوال عام 1386 ق 18 يناير سنة 1967 والمتضمن القانون البلدي،

وبمقتضى الامر رقم 68 – 71 المؤرخ في 22 ذي الحجة عام الموافق 21 مارس سنة 1968 والمتضمن القانون الاساسي س بمؤسسات التعليم الخاص،

وبمقتضى الامر رقم 69 – 35 المؤرخ في 7 ربيع الاول عام الموافق الموافق 23 مايو سنة 1969 والمتضمن قانون ة،

وبمقتضى الامر رقم 71 – 74 المؤرخ في 28 رمضان عام 1391 ق 16 نوفمبر سنة 1971 والمتعلق بالتسيير الاشتراكي سات،

وبمقتضى الامر رقم 73 – 29 المؤرخ في 5 جمادى الثانية 139 الموافق 5 يوليو سنة 1973 والمتضمن الغاء القانون 62 – 157 المؤرخ في 31 ديسمبر سنة 1962 والرامي الى يد، حتى اشعار آخر، لمفعول التشريع النافذ الى غاية 31 بر سنة 1962،

وبعد استطلاع رأي مجلس الوزراء،

ر بما يلي :

الباب الاول
أحكام عامة

ادة الاولى : يتكون التشريع في ميدان التربية والتكوين من هذا الامر ومن النصوص التشريعية أو ذات الصبغة ريعية، ومن النصوص التنظيمية التي تترتب عنها صوص التطبيقية المتعلقة بها.

الفصل الاول
مبادئ عامة

ادة 2 : رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية لامية والمبادئ الاشتراكية هي :

تنمية شخصية الاطفال والمواطنين واعدادهم للعمل والحياة،

اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية،

– الاستجابة للتطلعات الشعبية الى العدالة والتقدم،

– تنشئة الاجيال على حب الوطن.

المادة 3 : يجب ان يكفل النظام التربوي :

– تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب واعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز،

– منح تربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الامم،

– تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الانسان وحرياته الاساسية.

المادة 4 : لكل جزائري الحق في التربية والتكوين، ويكفل هذا الحق بتعميم التعليم الاساسي، وتوضح كيفيات تطبيق أحكام هذه المادة بموجب مرسوم.

المادة 5 : التعليم اجباري لجميع الاطفال من السنة السادسة من العمر الى نهاية السنة السادسة عشرة.

المادة 6 : تكفل الدولة امكانية الالتحاق بالتعليم الثانوي بدون أي تحديد، سوى القدرات الذاتية من جهة، ووسائل وحاجات المجتمع من جهة أخرى.

المادة 7 : التعليم مجاني في جميع المستويات والمؤسسات المدرسية مهما كان نوعها.

المادة 8 : يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد، وتوضح كيفيات تطبيق هذه المادة بموجب مرسوم.

المادة 9 : يتم تنظيم تعليم لغة أو عدة لغات أجنبية تبعا للشروط التي يحددها مرسوم.

المادة 10 : ان النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة، ولا يسمح بأي مبادرة فردية أو جماعية خارج الاطار المحدد بهذا الامر.

المادة 11 : يرتبط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتنمية.

المادة 12 : يرتبط النظام التربوي بالحياة العملية وينفتح على عالم العلوم والتقنيات ويخصص جزء من المناهج للتدريب على الاعمال المنتجة المفيدة اجتماعيا واقتصاديا.

المادة 13 : يجب على كل مؤسسة تعليم أن تشرك الاسرة في عملها التربوي، وتنظم مساهمة أولياء التلاميذ ضمن شروط محددة بنصوص يصدرها الوزير المكلف بالتربية.

المادة 14 : توفر الدولة التربية والتكوين المستمر للمواطنين والمواطنات الذين يرغبون فيه دون تمييز بين أعمارهم أو جنسهم أو مهنهم.

... 15 : يشارك المعلمون والشباب في الحياة الاجتماعية ...ات بحيث يكونون مجتمعا تربويا حقيقيا، كما يشاركون ...ير مؤسسات التربية والتكوين .

... 16 : التربية مصلحة عليا من مصالح الامة وذات ...ولهذا الغرض يمكن للدولة أن تستعين بكل شخص ...كوينه أو اختصاصه لتعزيز أو تحسين النشاط التربوي.

الفصل الثاني
النظام التربوي وهياكله

... 17 : يتفرع النظام التربوي الى مستويات التعليم

...تعليم التحضيري ،
...تعليم الاساسي ،
...تعليم الثانوي ،
...تعليم العالي .
...ى كل صنف من أصناف هذا التعليم في مؤسسات

... 18 : علاوة على مؤسسات التربية والتكوين لمختلف ...ات المشار اليها في المادة السابقة، يشمل النظام ...المؤسسات والمصالح التي تعتني على الخصوص :

...التكوين التربوي ،
...البحث التربوي ،
...التوجيه المدرسي والمهني ،
...النشاط الاجتماعي المدرسي .
...مل من جهة أخرى كل المؤسسات التي يقتضي ...ا تطور النظام التربوي .

البــاب الثــاني
التعليم التحضيري

... 19 : التعليم التحضيري تعليم مخصص للاطفال الذين ...اسن القبول الالزامي في المدرسة .

...تعليم الغاية منه ادراك جوانب النقص في التربية ...وتهيئة الاطفال للدخول الى المدرسة الاساسية، وذلك :

...تزويدهم العادات العملية الحسنة ،
...مساعدتهم على نموهم الجسماني ،
...ربيتهم على حب الوطن والاخلاص له ،
...ربيتهم على حب العمل وتعويدهم على العمل الجماعي،
...وفير وسائل التربية الفنية الملائمة ،
...تمكينهم من تعلم بعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب.

... 20 : يلقن التعليم التحضيري في رياض الاطفال ...ي الحضانة واقسام الاولاد .

... 21 : يجوز للادارات والهيئات العمومية والجماعات ...والمؤسسات الاشتراكية وتعاونيات الثورة الزراعية ...التسيير والتعاضديات ومنظمات الجماهير، ماعدا ...ص والجمعيات أو الشركات الخاصة، أن تفتح مؤسسات ...بعد الحصول على رخصة من الوزير المكلف بالتربية .

المادة 22 : لغة التعليم التحضيري هي اللغة العربية فقط .

المادة 23 : يتولى الوزير المكلف بالتربية الاشراف التربوي على مؤسسات التعليم التحضيري .

ويحدد شروط قبول التلاميذ والمواقيت، ويضع البرامج والتوجيهات التربوية .

ويشرف على تكوين المربين المختصين لهذا التعليم، ويقترح القانون الاساسي الخاص بهم .

البــاب الثــالث
التعليم الاساسي

الفصل الاول
مهمته وأهدافه

المادة 24 : مهمة التعليم الاساسي هي اعطاء تربية أساسية واحدة لجميع التلاميذ، ومدته تسع سنوات .

المادة 25 : توفر المدرسة الاساسية للتلاميذ :

- دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريرا، وتهدف هذه الدراسة التي تعتبر عاملا من عوامل شخصيتهم القومية الى تزويدهم باداة للعمل والتبادل وتمكينهم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد، كما تتيح لهم التجاوب مع محيطهم ،
- تعليما يتضمن الاسس الرياضية والعلمية يمكنهم من اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العالم الحي والجامد ،
- دراسة الخطط الانتاجية وتربية التلاميذ على حب العمل عن طريق ممارسته وهذا التعليم الذي يتم على الاخص في المعامل ووحدات الانتاج يمكنهم من اكتساب معلومات عامة حول عالم الشغل، ويعدهم للتكوين المهني ويهيئهم للاختيار الواعي لمهنتهم ،
- أسس العلوم الاجتماعية ولا سيما المعلومات التاريخية والسياسية والاخلاقية والدينية، ويهدف هذا التعليم الى توعية التلاميذ بدور ومهمة الامة الجزائرية والثورة ورسالتها وبالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي كما يهدف الى اكسابهم السلوك والمواقف المطابقة للقيم الاسلامية والاخلاقية الاشتراكية ،
- تعليما فنيا يوقظ فيهم الاحاسيس الجمالية ويمكنهم من المساهمة في الحياة الثقافية ويؤدي الى ابراز المواهب المختلفة في هذا الميدان والعمل على تشجيع نموها ،
- تربية بدنية أساسية وممارسة منتظمة لاحد النشاطات الرياضية وتشجيع التلاميذ على المشاركة في مختلف المسابقات التي تنظم في اطار الرياضة المدرسية ،
- تعليم اللغات الاجنبية بحيث يتاح للتلاميذ الاستفادة من الوثائق البسيطة المحررة بهذه اللغات ، والتعرف على الحضارات الاجنبية وتنمية التفاهم المشترك بين الشعوب،

الملحق رقم -03-

قانون تعميم رقم 91-05 مؤرخ في 30 جمادى الثانية عام 1411 الموافق 16 يناير 1991 يتضمن تعميم استعمال اللغة العربية

استعمال اللغة العربية

المعدل بأمر رقم 30/96 في 1996/12/21

إن رئيس الجمهورية،

– بناء على الدستور، لاسيما المواد 3، 58، 80، 115، 117، 155 منه،

– ....

– وبناء على ما أقره المجلس الشعبي الوطني،

يصدر القانون التالي نصه:

الفصل الأول، أحكام عامة

المادة 1: يحدد هذا القانون القواعد العامة لاستعمال اللغة العربية في مختلف ميادين الحياة الوطنية، وترقيتها، وحمايتها.

المادة 2: اللغة العربية مقوم من مقومات الشخصية الوطنية الراسخة، وثابت من ثوابت الأمة. يجسد العمل بها مظهرا من مظاهر السيادة واستعمالها من النظام العام.

المادة 3: يجب على كل المؤسسات أن تعمل لترقية اللغة العربية وحمايتها، والسهر على سلامتها، وحسن استعمالها، تمنع كتابة اللغة العربية بغير حروفها.

الفصل الثاني، مجالات التطبيق

المادة 4: تلزم جميع الإدارات العمومية والهيئات والمؤسسات والجمعيات على اختلاف أنواعها باستعمال اللغة العربية وحدها في كل أعمالها من اتصال، وتسيير إداري، ومالي، وتقني، وفني.

المادة 5: تحرر كل الوثائق الرسمية والتقارير ومحاضرالإدارات العمومية والهيئات والمؤسسات والجمعيات باللغة العربية.

يمنع في الاجتماعات الرسمية استعمال أية لغة أجنبية في المداولات والمناقشات.

المادة 6: تحرر العقود باللغة العربية وحدها.

يمنع تسجيلها وإشهارها إذا كانت بغير اللغة العربية.

المادة 7: تحرر العرائض والاستشارات وتجرى المرافعات أمام الجهات القضائية باللغة العربية.

تصدر الأحكام والقرارات القضائية وآراء المجلس الدستوري ومجلس المحاسبة وقراراتها باللغة العربية وحدها.

المادة 8: يجب أن تجرى باللغة العربية المسابقات والامتحانات الخاصة بالالتحاق بجميع الوظائف في الإدارات والمؤسسات.

المادة 9: تنظم وتجرى باللغة العربية الندوات التدريبية، والملتقيات الوطنية، والتربصات المهنية والتكوينية، والتظاهرات العامة.

يمكن أن تستعمل استثناء اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية في الندوات والملتقيات والتظاهرات الدولية.

المادة 10: تكون الأختام الرسمية والدمغة، والعلامات المميزة للسلطات والإدارات العمومية والهيئات والمؤسسات مهما تكن طبيعتها باللغة العربية وحدها.

المادة 11: تكون المعاملات والمراسلات في جميع الإدارات والمؤسسات والجمعيات على اختلاف أنواعها باللغة العربية.

غير أن تعامل الإدارات والهيئات والجمعيات مع الخارج يكون وفقا لما يتطلبه التعامل الدولي.

المادة 12: يكون تعامل جميع الإدارات والهيئات والمؤسسات والجمعيات مع الخارج باللغة العربية.

تبرم المعاهدات والاتفاقيات باللغة العربية، مع مراعاة ما يتطلبه التعامل الدولي.

المادة 13: تصدر الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية باللغة العربية وحدها.

المادة 14: تصدر الجريدة الرسمية لمداولات المجلس الشعبي الوطني باللغة العربية وحدها.

المادة 15: يكون التعليم والتربية والتكوين في كل القطاعات وفي جميع المستويات والتخصصات، باللغة العربية، مع مراعاة كيفيات تدريس اللغات الأجنبية.

المادة 16: يجب أن يكون الإعلام الموجه للمواطن باللغة العربية، مع مراعاة أحكام المادة 13 من قانون الإعلام.

يمكن أن يكون الإعلام المتخصص أو الموجه إلى الخارج باللغات الأجنبية.

المادة 17: تعرض الأفلام السينمائية و/أو التلفزيونية والحصص الثقافية والعلمية باللغة العربية أو تكون مترجمة أو ثنائية اللغة.

المادة 18: تكون جميع التصريحات والتدخلات والندوات وكل الحصص المتلفزة باللغة العربية، وتعرب إذا كانت بلغة أجنبية.

المادة 19: يتم الإشهار بجميع أنواعه باللغة العربية. يمكن استثناء استعمال لغات أجنبية إلى جانب اللغة العربية عند الضرورة وبعد إذن الجهات المختصة.

المادة 20: تكتب باللغة العربية وحدها، العناوين، واللافتات، والشعارات، والرموز، واللوحات الإشهارية، وكل الكتابات المضيئة، أو المنحوتة، أو المجسمة، أو المنقوشة، التي تدل على مؤسسة، أو هيئة، أو محل، أو التي تشير إلى نوعية النشاط الممارس، مع مراعاة جودة الخط وسلامة المبنى والمعنى.

يمكن أن تضاف لغات أجنبية إلى اللغة العربية في الأماكن السياحية المصنفة.

المادة 21: تطبع باللغة العربية، وبعدة لغات أجنبية، الوثائق والمطبوعات، والأكياس، والعلب، التي تتضمن البيانات التقنية وطرق الاستخدام، وعناصر التركيب، وكيفيات الاستعمال التي تتعلق على وجه الخصوص بما يأتي:

- المنتجات الصيدلانية،
- المنتجات الكيماوية،
- المنتجات الخطيرة،
- أجهزة الإطفاء والإنقاذ ومكافحة الحرائق، على أن تكون الكتابة باللغة العربية بارزة في جميع الحالات.

المادة 22: تكتب باللغة العربية الأسماء والبيانات المتعلقة بالمنتجات والبضائع والخدمات، وجميع الأشياء المصنوعة، أو المستوردة، أو المسوّقة في الجزائر.

يمكن استعمال لغات أجنبية استعمالاً تكميليا.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

الفصل الثالث: هيئات التنفيذ ومتابعة الدعم

المادة 23: ينشأ مجلس أعلى للغة العربية ويوضع تحت إشراف رئيس الجمهورية.

يقوم على الخصوص بما يأتي:

- متابعة تطبيق أحكام هذا القانون وكلّ القوانين الهادفة إلى تعميم استعمال اللغة العربية وحمايتها وترقيتها وتطويرها.
- التنسيق بين مختلف الهيئات المشرفة على عمليّة تعميم استعمال اللغة العربية وترقيتها وتطويرها.
- تقييم أعمال الهيئات المكلفة بتعميم استعمال اللغة العربية وترقيتها وتطويرها.
- صلاحيّة النّظر في ملاءمة الآجال المتعلّقة ببعض التخصصات في التعليم العالي المنصوص عليها في المادة 7 المعدلة والمتممة للفقرة الثانية من المادة 36.
- تقديم تقرير سنوي عن عملية تعميم استعمال اللغة العربية إلى رئيس الجمهورية.

يمكن إضافة صلاحيات أخرى بموجب مرسوم رئاسي.

المادة 24: تقدم الحكومة أمام المجلس الشعبي الوطني ضمن بيانها السنوي عرضا مفصلا عن تعميم استعمال اللغة العربية وترقيتها.

المادة 25: تسهر المجالس المنتخبة والجمعيات في حدود صلاحياتها على متابعة سير عملية تعميم استعمال اللغة العربية وسلامتها.

المادة 26: يسهر المجمع الجزائري للغة العربية، طبقا لأحكام القانون، على إثراء اللغة العربية، وترقيتها، وتطوير استعمالها لضمان إشعاعها.

المادة 27: ينشأ مركز وطني يتكفل بما يأتي:

- تعميم استعمال اللغة العربية بكل الوسائل الحديثة الممكنة.
- ترجمة البحوث العلمية والتكنولوجية من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، ونشرها.

- ترجمة الوثائق الرسمية عند الطلب.
- مزاوجة لغة الأشرطة العلمية، والثقافية والوثائقية.
- تجسيد البحوث النظرية للمجمع الجزائري للغة العربية والمجامع العربية الأخرى في واقع الحياة العملية.

المادة 28: تخصص الدولة جوائز لأحسن البحوث العلمية المنجزة باللغة العربية.
تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

الفصل الرابع، أحكام جزائية

المادة 29: تعد الوثائق الرسمية المحررة بغير اللغة العربية باطلة.
تتحمل الجهة التي أصدرتها أو صادقت عليها مسؤولية النتائج المترتبة عليها.
المادة 30: كل إخلال بأحكام هذا القانون يعد خطأ جسيما يستوجب جزاء تأديبيا.
المادة 31: كل مخالفة لأحكام المواد 17، 18، 19، 20، 21 و22 أعلاه يعاقب عليها بغرامة مالية تتراوح بين 5.000 دج و 10.000 دج.
المادة 32: يعاقب بغرامة مالية من 1000 إلى 5000 دج كل من وقع على وثيقة محررة بغير اللغة العربية أثناء ممارسة مهامه الرسمية، أو بمناسبتها، مع مراعاة أحكام المادتين 2 و3 المعدلتين والمتممتين للمادتين 11 و12 من هذا الأمر.
المادة 33: يتعرض مسؤولو المؤسسات الخاصة والتجار والحرفيون الذين يخالفون أحكام هذا القانون لغرامة مالية تتراوح بين 1.000 دج و 5.000 دج.
وفي حالة العود تغلق المؤسسة أو المحل مؤقتا أو نهائيا.
المادة 34: تعاقب الجمعية ذات الطابع السياسي التي تخالف أحكام هذا القانون بغرامة مالية تتراوح بين 10.000 دج و 100.000 دج.
وفي حالة العود تطبق عليها أحكام المادة 33 من القانون رقم 89 ـ 11 المؤرخ في 05 يوليو سنة 1989 والمتعلق بالجمعيات ذات الطابع السياسي.
المادة 35: يحق لكل ذي مصلحة مادية أو معنوية في تطبيق هذا القانون أن يتظلم أمام الجهات الإدا[illegible] أو يرفع دعوى قضائية ضد أي تصرف مخالف لأحكام هذا القانون.

الفصل الخامس، أحكام انتقالية

المادة 36: تنفذ أحكام هذا الأمر فور صدوره. ويجب استكمال عملية تعميم استعمال اللغة العربية في أجل أقصاه 5 يوليو 1998، غير أنه يتم التدريس باللغة العربية، بصفة شاملة ونهائية، في كل المؤسسات التعليم العالي والمعاهد العليا في أجل أقصاه 5 يوليو 2000، مع مراعاة أحكام المادة 23 أعلاه.
المادة 38: تكتب التقارير والتحاليل والوصفات الطبية باللغة العربية.
غير أنه يجوز استثناء كتابتها باللغة الأجنبية إلى أن يتم التعريب النهائي للعلوم الطبية والصيدلانية.

المادة 39: يمنع على الهيئات والمؤسسات استيراد أجهزة الإعلام الآلي والإبراق، وكل الأجهزة الخاصة بالطبع والكتابة، إذا لم تكن موظفة للحرف العربي.

الفصل الخامس: أحكام انتقالية

المادة 40: تلغى أحكام الأمر رقم 68 ـ 92 المؤرخ في 23 محرم سنة 1388هـ الموافق 26 أبريل سنة 1968 والمتضمن إجبارية معرفة اللغة الوطنية على الموظفين ومن ماثلهم، وكذلك أحكام الأمر رقم 73 ـ 55 المؤرخ في 4 رمضان سنة 1393 هـ الموافق 1 أكتوبر سنة 1973م والمتضمن تعريب الأختام الوطنية، المذكورين أعلاه، وكذا جميع الأحكام المخالفة لهذا القانون.

المادة 41: ينشر هذا القانون في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 30 جمادي الثانية عام 1411 هـ الموافق 16 يناير سنة 1991.

الشاذلي بن جديد

الملحق رقم 05

مرسوم تجميد قانون تعميم استعمال اللغة العربية الذي أصدره الرئيس الشاذلي بن جديد

بعث رئيس الحكومة رسالة إلى السيد رئيس المجلس الأعلى للدولة بتاريخ الثامن جوان 1992 تحت رقم 004/رح جاء فيها مايلي:

السيد رئيس المجلس الأعلى للدولة

سيدي الرئيس

يشرفني أن أحيط سيادتكم علما بالمضاعفات التي تنتج فورا عن تطبيق القانون رقم 05/91 المؤرخ في 16 يناير 1991 المتعلق بتعميم استعمال اللغة العربية، الذي تنص مادته رقم 36 على أن كافة مواده تدخل حيز التنفيذ مباشرة بعد نشره وفي كل الأحوال في أجل لايتعدى 5 جويلية 1992

1 – لقد نص القانون على توفير الشروط من أجل تمكين جميع المواطنين، وخاصة منهم المتعاملين الإقتصاديين، من تحضير أنفسهم قصد الإستعمال الوحيد، للغة العربية، عن طريق برامج التكوين وتحسين المستوى اللغوي.

لكن فحص الواقع بموضوعية يفرض القول أنه لم يحصل إلى حد اليوم، أي 18 شهرا بعد نشر القانون المذكور في الجريدة الرسمية، المستوى المطلوب من التحكم في اللغة العربية، الذي يسمح باستعمالها بالفعالية المنشودة.

2 – ومن جهة أخرى، فإن كل ما تضمنته المواد الآتية:

المادة 11: تكون الأختام الرسمية والدمغة، والعلامات المميزة للسلطات والإدارات العمومية والهيئات والمؤسسات مهما تكن طبيعتها باللغة العربية وحدها.

المادة 12: يكون تعامل جميع الإدارات والهيئات والمؤسسات والجمعيات مع الخارج باللغة العربية.

المادة 29: تعد الوثائق الرسمية المحررة بغير اللغة العربية باطلة. تتحمل الجهة التي أصدرتها أوصادقت عليها مسؤولية النتائج المترتبة عليها. يكون كل هذا من شأنه أن يعرقل النشاط بل وحتى مواصلة علاقاتنا مع الخارج. وفي نفس السياق، أشير إلى أن الفصل الرابع للقانون (ولاسيما أحكامه الممتدة من 29 إلى 35) المتعلق بالأحكام الجزائية، وبخاصة مادته رقم 35 التي تقضي بأنه «يحق لكل ذي مصلحة مادية أو معنوية في تطبيق هذا القانون أن يتظلم أمام الجهات الإدارية أو يرفع دعوى قضائية ضد أي تصرف مخالف لأحكام هذا القانون»، يعرض المتعاملين الجزائريين إلى خطر الحكم عليهم عند أداء مهامهم.

زيادة على ذلك، لابد من الإشارة إلى أن القانون المذكور يمنع منعا باتا الإمضاء على اتفاقيات مع المتعاملين الأجانب، المكتوبة بغير اللغة العربية، حتى ولو كانت وثائق أصلية ثانية محررة باللغة الرسمية للمتعامل الأجنبي. ومن شأن ذلك، شل كل نشاط اقتصادي.

3 بناء على الإعتبارات السابقة يظهر من المناسب تأجيل التاريخ المحدد لتطبيق أحكام القانون رقم 05/1991.

وتقبلوا سيادة الرئيس أسمى آيات التقدير والإحترام.

الملحق رقم - 05 -

المرسوم التشريعي المتضمن تأجيل تطبيق قانون تعميم استعمال اللغة العربية

الإثنين 19 محرم 1413هـ الموافق لـ 20 جويلية 1992م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مرسوم ذو طابع تشريعي يتعلق بتطبيق القانون رقم 91-05 المؤرخ في 16 يناير سنة 1991، المتضمن تعميم استعمال اللغة العربية.

إن رئيس المجلس الأعلى للدولة

- بناء على الدستور، لاسيما المادتان 74- 6 و 111 - 1 منه
- بناء على تصريح المجلس الدستوري المؤرخ في 6 رجب عام 1412 الموافق 11 يناير سنة 1992،
- وبناء على الاعلان المؤرخ في 9 رجب عام 1412 الموافق 14 يناير سنة 1992 والمتضمن إقامة المجلس الأعلى للدولة.
- وبناء على المداولة رقم 92 -02م . أ . د المؤرخة في 11 شوال عام 1412 الموافق 14 أبريل سنة 1992 والمتعلقة بالمراسيم ذات الطابع التشريعي،
- ومقتضى القانون رقم 91 - 05 المؤرخ في 30 جمادى الثانية عام 1412 الموافق 16 يناير سنة 1991 والمتضمن تعميم استعمال اللغة العربية.
- وبعد مداولة المجلس الأعلى للدولة،

يصدر المرسوم ذو الطابع التشريعي التالي نصه:

المادة الأولى: يؤجل دخول حيز التنفيذ القانون رقم 91-05 المؤرخ في 16 يناير سنة 1991، المذكور أعلاه، لتاريخ لاحق، حتى تتوفر الظروف الموضوعية لتطبيقه الفعلي.

المادة 2: ينشر هذا المرسوم ذو الطابع التشريعي في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

محمد بوضياف (*)

(*) الحقيقة والتاريخ تشير هنا إلى أنه بعد اغتيال الرئيس محمد بوضياف يوم 29/06/1992، فرض أصحاب القرار على خليفته، الرئيس علي كافي، توقيع هذا المرسوم باسمه في الجريدة الرسمية، وتم وقعه بالفعل بعد إجراء بعض التغيير عليه

الملحق رقم 06-

مرسوم الرئيس زروال الذي ألغى مرسوم التجميد ... وبعث قانون التعميم من القبر إلى القصر مرة أخرى

إنّ رئيس الجمهورية،

– بناء على الدستور، لاسيما المواد 3، 122، 126 و179 منه،
– ومقتضى الأمر رقم 91 – 05 المؤرخ في 30 جمادي الثانية عام 1411 هـ الموافق 16 يناير سنة 1991م والمتضمن تعميم استعمال اللغة العربية،
– ومقتضى المرسوم التشريعي رقم 92 – 02 المؤرخ في 3 محرم عام 1413 هـ الموافق 4 يوليو سنة 1992م والمتعلق بتطبيق القانون رقم 91 – 05 المؤرخ في 30 جمادي الثانية عام 1411 هـ الموافق 16 يناير سنة 1991م والمتضمن تعميم استعمال اللغة العربية،
– وبعد مصادقة المجلس الوطني الانتقالي،

يصدر الأمر الآتي نصّه:

المادة 1: يعدّل هذا الأمر ويتمم القانون رقم 91 – 05 المؤرخ في 30 جمادي الثانية عام 1411 هـ الموافق 16 يناير سنة 1991م والمتضمن تعميم استعمال اللغة العربية.

المادة 2: تعدّل وتتمّم المادة 11 من القانون رقم 91 – 05 المؤرخ في 30 جمادي الثانية عام 1411 هـ الموافق 16 يناير سنة 1991م والمتضمن تعميم استعمال اللغة العربية، وتحرّر كالآتي:

المادة 11: تكون المعاملات والمراسلات في جميع الإدارات والمؤسسات والجمعيات على اختلاف أنواعها باللغة العربية.

غير أنّ تعامل الإدارات والهيئات والجمعيات مع الخارج يكون وفقا لما يتطلبه التعامل الدولي.

المادة 3: تعدّل وتتمّم الفقرة الثانية من المادة 12 من القانون رقم 91 – 05 المؤرخ في 30 جمادي الثانية عام 1411 هـ الموافق 16 يناير سنة 1991م والمتضمن تعميم استعمال اللغة العربية، وتحرر كالآتي:

المادة 12:..

تبرم المعاهدات والاتفاقيات باللغة العربية، مع مراعاة ما يتطلبه التعامل الدولي.

المادة 4: تعدّل وتتمّم المادة 18 من القانون رقم 91 – 05 المؤرخ في 30 جمادي الثانية عام 1411 هـ الموافق 16 يناير سنة 1991م والمتضمن تعميم استعمال اللغة العربية، وتحرر كالآتي:

المادة 18: تكون جميع التصريحات والتدخلات والندوات وكل الحصص المتلفزة باللغة العربية وتعرب إذا كانت بلغة أجنبية.

المادة 5: تعدّل وتتمّم المادة 23 من القانون رقم 91 – 05 المؤرخ في 30 جمادي الثانية عام 1411هـ الموافق 16 يناير سنة 1991م والمتضمن تعميم استعمال اللغة العربية، وتحرر كالآتي:

المادة 23: ينشأ مجلس أعلى للغة العربية ويوضع تحت إشراف رئيس الجمهورية.

يقوم على الخصوص بما يأتي:

الملحق رقم (07): خطاب رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة في جلسة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 13 ماي 2000

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

وعلى آله وصحبه إلى يوم الدين

حضرات السيدات الفضليات والسادة الأفاضل،

رئيس اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية وأعضاءها،

ها قد مر عام على موافقة الشعب الجزائري، بصورة ديمقراطية على برنامج العمل الذي عرضته عليه، قصد الخروج به من الأزمة الوخيمة، التي كانت بلادنا تتخبط فيها. وبذلك ارتسمت أمامنا السبل المؤدية إلى التجدد الوطني. ولما كنا نتوخى تجسيد هذا البرنامج، فإننا أعطينا الأولوية المطلقة لاستعادة السلم، منتهجين في ذلك سياسة الوئام المدني هذه السياسة، التي زكتها الأغلبية الساحقة من الجزائريين، من خلال استفتاء 16 سبتمبر 1999. وفي نفس الوقت الذي كان الوئام المدني يدعم فيه مكاسبه، اعتنينا بالسعي من أجل جعل العالم يدرك إدراكا أفضل حقيقة الوضع السائد في بلادنا والأهداف التي نصبو إليها، والنظرة الجديدة التي تواكبنا في مسعانا، على الصعيدين الوطني والدولي.

وفيما يخص المسائل الوطنية الهامة التي يجب أن تؤدي إلى افتتاح الورشات الكبرى، تبنينا خطة تقوم على العمل المدروس، وتتجنب كل مبادرة ارتجالية. وفي اعتقادي أن هذا الأسلوب هو الوحيد الكفيل بتوفير الشروط الضرورية لتحقيق الإصلاحات الكبرى التي يتوقف عليها مستقبل البلاد. فبعد تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح العدالة، ها هو الموعد قد حان، اليوم، لنفتتح رسميا ورشة كبيرة جديدة ذات بعد وطني، وأعني بها ورشة إصلاح المنظومة التربوية.

ومن بين تحديات المستقبل التي علينا أن نتصدى لها، فإن التحدي المتمثل في التربية هو الأكثر صعوبة والأشد تعقيدا، ولكنه أكثر التحديات بعثا على الأمل والحماس. فمن ثمة، يجب رفعه لأنه يرهن

مصير الآتي من الأجيال، ويرهن في الوقت نفسه تطور مجتمعنا وانسجام توازنه، كما أنه يرهن التنمية الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية لبلادنا، وإشعاع شخصيتها، وثقافتها في العالم.

وكما سبق وأن وعدت، وخاصة بمناسبة إحياء يوم الطالب، فإنني أتولى اليوم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي تتألف من إطارات، وشخصيات بارزة، من قطاع التربية والتعليم، إطارات تتحلى فضلا عن كفاءاتها المشهودة، بوعي عميق بالرهان الوطني، وبتقدير فائق لعظم المهمة التي أوكلت إليها.

حضرات السيدات الفضليات، والسادة الأفاضل،

لطالما اعتبرت الجزائر أن الثقافة والتكوين يشكلان عاملين من عوامل التحرر والإنعتاق والرقي. ومن ثمة، كان لزاما أن تكون لهما الصدارة في كل الحالات. لذا، فإن بلادنا ما انفكت تضع التعليم والتكوين في صلب اهتماماتها بصورة طبيعية وثابتة. ولقد بذلت مجهودا جبارا من أجل تطوير هذا القطاع وخصصت له، بحق، قسطا هاما من إمكانياتها، وثروتها الوطنية.د

وهكذا، تم بناء الآلاف من المؤسسات المدرسية، وتكوين مئات الآلاف من المعلمات والمعلمين. وأنشئت شبكة كثيفة واسعة التوزيع من الهياكل القاعدية عبر كل التراب الوطني، وجندت الأعداد البشرية والأطر المؤسساتية على أوسع نطاق، وهو الأمر الذي يسمح، اليوم، باستقبال ما يربو عن ثمانية ملايين من التلاميذ والطلبة، أعني ما يزيد عن ربع السكان مقابل 8% من السكان لا أكثر، عام 1962.

من هنا يتبين مدى الطفرة العملاقة التي حققت خلال العقود الثلاثة الأخيرة، وذلك تجسيدا لأحد المطالب الأساسية للثورة الجزائرية، ألا وهو الحق في التربية، أي الالتحاق الديمقراطي، المجاني، والإجباري، لكل أبنائنا وكل بناتنا بالتعليم. وفضلا عن إفاضة الديمقراطية على التعليم، انصبت الجهود، كذلك على جزأرة مضامينه ووسائله، وذلك خاصة من خلال تعميم استعمال اللغة العربية، وجزأرة التأطير على جميع المستويات، وتوسيع قدرات أجهزة التكوين الوطنية.

ولا بد، كذلك، أن نقر بالفضل في هذه النتائج للمجهود الجبار الذي بذله مئات الآلاف من المعلمين والمكونين، الذين ما فتئوا يسهمون بعملهم، على مر السنين، في تشييد المدرسة الجزائرية، في ظروف مهنية واجتماعية، غالبا ما كانت قاسية صعبة. فإلى جميع تلك اللواتي سهرن، وأولئك الذين سهروا على بناء هذه المدرسة، وطوروها ودعموها، مضطلعين، بتفان وشجاعة، باستمرارية الخدمة

العمومية، رغم الظروف التي مرت بها بلادنا في غضون السنوات الأخيرة، أود أن أقر لهم بالفضل، وأتوجه إليهن وإليهم، معربا، باسم الشعب الجزائري برمته عن الإكبار والتبجيل والامتنان الذي يستحقونه.

لقد كانت السياسة التربوية المتبعة في بلادنا، حتى اليوم، ترتكز على مبادئ (الديمقراطية والتعريب والتوجه العلمي والتقني)، وهي المبادئ التي حظيت، في مجملها، بإجماع واسع على المستوى الوطني. إلا أن هذه السياسة لم يتم تنفيذها في نطاق مسعى شمولي منسجم، وبذلك، شهدت منظومتنا التربوية أشكال القصور الفادح والإختلالات الخطيرة، فصارت عرضة للإكراهات الإيديولوجية، والانزلاقات السياسية التي صدفت بها عن غايتها الصحيحة.

حضرات السيدات الفضليات، والسادة الأفاضل،

برغم من الجهود المبذولة، لا يمكن للتطور الكمي الذي شهده التعليم أن يحجب النقائص المسجلة التي تعكس، في آن واحد، تدنيا ملموسا في المستوى العام للتعليم، وهبوطا في قيمة الشهادات الممنوحة على جميع المستويات، وكذا تسربا مدرسيا فادحا وإقصاء سنويا لمئات الآلاف من الشبان دون أن يكون لهم تأهل أو أمل في اندماج مهني أو اجتماعي. ونحن نعرف أيضا أنه بالرغم من نسب التمدرس المعلنة، بات مؤكدا استمرار وجود جيوب لا تمدرس فيها كما أن ظواهر الإنحراف عن التمدرس آخذة في التفاقم والإتساع، خاصة على حساب الإناث والفئات الاجتماعية الضعيفة الدخل، بحيث ظلت نسبة الأمية إلى يومنا هذا مرتفعة جدا، حتى بالنسبة للشباب.

وإذا كنت لا أريد أن أستبق في حديثي هذا الأعمال التقيمية التي ستقومون بها، فإنني أود مع ذلك، الإعراب لكم عن شعوري الشخصي، الذي اعتقد أن الأغلبية العريضة من مواطنينا تشاطرني إياه. وأعني به أن المدرسة، من حيث هي جزء لا يتجزأ من المجتمع الجزائري، تعاني من داء عميق. وكيف لا يحدث ذلك وقد تزعزع هذا المجتمع في عمق أركانه؟

لقد بات لزاما علينا أن نعترف بأن المدرسة أصبحت لا تحسن الإستجابة لا إلى ما ينتظره منها المجتمع عن حق، ولا إلى الحاجيات الحقيقية. إن هذا الوضع الذي لا نحسد عليه والناجم إلى حد كبير عن غياب الرؤية وعن سوء الترابط بين مختلف أطوار المنظومة التربوية، قد ازداد خطورة جراء نقصان في الإتصال بالمحيط الداخلي، وضعف في التفتح على المحيط العالمي، وهو ما كان له المفعول البالغ في مجرى التدهور العام. من البديهي أن أزمة التعليم هذه تقلص من مدى النتائج والمكاسب المحصل

عليها بفضل التضحيات الجسام التي قدمتها البلاد، وتعاكس، معاكسة خطيرة، سياسة ديمقراطية التعليم الوطنية.

حضرات السيدات الفضليات، والسادة الأفاضل،

علينا إذن، أن ننتفض لنقضي على ما أصاب المدرسة الجزائرية من ظواهر التدهور، ونضع المناهج والوسائل الكفيلة للنهوض بها من كبوتها وإعادة تأهيلها. إنه ما كان لي، لا كرئيس للجمهورية ولا كمواطن، أن أبقى محايدا أو غير مكترث لهذا الوضع، وعليه فإنني ارتأيت أنه من الواجب علي أن أفضي لكم بتقديري الخاص لهذا الوضع، إسهاما مني في أعمالكم، هذا التقدير الذي لا يمكن بأي حال من الأحوال، لأن يحل محل تحليلكم وتقويمكم.

وبطبيعة الحال، فإن ما ستتوصلون إليه بالضرورة من التحليلات والتقويمات، سيعتمد على أسس علمية وبيداغوجية، بغية إجراء تشخيص نزيه لا محاباة فيه، تشخيص مطابق للأصول وموضوعي، لكل العناصر التي تتكون منها المنظومة التربوية، وسيتناول هذا التشخيص، الذي يشترط فيه أن يكون دقيقا وشافيا ضافيا ما أمكن، فحص ما سجل من نتائج إيجابية، بفضل مجهود الجميع، وما سجل من النقائص والإكراهات التي تثقل كاهل منظومتنا، مع تحليل أسبابها، وتقدير ما انجر عنها من عواقب. وليس المقصود، هنا، تحديد مسؤوليات هؤلاء أو أولائك، أكثر مما هو معرفة وضع منظومة التربية والتكوين معرفة صحيحة، حتى يتسنى الإلمام بحقيقة الوضع على عاتق لجنتكم.

ويبدو لي من الأهمية بمكان أن أذكر في هذا الصدد أن غياب التقويم العلمي السديد للمنظومة، قد آل بالأمس، وذلك مرارا وتكرارا، إلى تقديرات غالبا ما كانت تقريبية ومحل أخذ ورد، ذلك أنها كانت في معزل تام عن البعد الصحيح للرهانات الحقيقية، والتحديات التي كان على المدرسة أن تواجهها.

إن إصلاح المدرسة الجزائرية يستجيب لمطلب عميق، ومشروع للمجتمع. وعليه، فإنني أدعوكم إلى الحرص على صب نقاشكم في مواضعه الصحيحة، وعلى العمل في جو خال من الجدل الإيديولوجي أو التحزبي، وإدراج أعمالكم في مسلك العقلانية والموضوعية، مجرد من كل الأفكار المسبقة والتحفظات التي قد تمس بسلامة تفكيركم وسداده.

حضرات السيدات الفضليات، والسادة الأفاضل،

إن إصلاح المنظومة التربوية الذي ستجتهدون من أجل إعداده، ينبغي أن يكون معمقا كاملا ويشمل كل أطوار وأنماط التعليم والتكوين والبحث العلمي. كما ينبغي أن يأتي بالعناصر المكونة لسياسة تربوية تتميز بالجدة التامة والديمومة، سياسة ثمينة بالاتساق مع مسعى شامل، متكامل، منسجم، يتلاءم مع المحيط الداخلي والخارجي، سياسة تستجيب لمطالب تنمية البلاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومقتضيات عصرنتها، سياسة تعتني، كذلك، بالمراعاة الفعلية لما توصل إليه تطور التوجهات العالمية في ميدان التربية والتعليم، وتعمل على التوفيق ما بين تحصيل المعرفة وامتلاك المهارة مهنيا وعلميا وتقنيا، وتكنولوجيا.

إن مشروع الإصلاح، المأمول منكم، نرجوه في شكل مرجعية تحدد المبادئ العامة والأهداف المنشودة، أو، بعبارة أخرى، التصور الجديد للسياسة التربوية بالإستناد إلى أصول البلاد الدستورية والسياسية والثقافية.

إن هذه الخطة المرجعية ستحدد الإستراتجيات والآجال لتفعيل هذه السياسة، وتأتي بالتنظيم الأكثر عقلانية، وبالتساوق الأكثر انسجاما بين مختلف مكونات المنظومة، كما تقدر الأعداد البشرية والوسائل المادية المطلوب توفيرها لتطبيق الإصلاح تطبيقا فعليا.

وأخيرا، ستقترح اللجنة العناصر التي ستمكن من إعداد الجهاز المؤسساتي الجديد الذي سيحكم منظومة التربية والتكوين مستقبلا. وفي هذا السبيل، يتعين عليكم، أيضا أن تدرسوا، على أساس التشخيص الذي تتوصلون إليه، الإجراءات التي ترون أنه من الواجب، ومن باب الضرورة والإستعجال، أن تطبق اعتبارا من الموسم المدرسي القادم، في المجالات التي تعتبرونها جديرة بالأولوية.

حضرات السيدات الفضليات، والسادة الأفاضل،

إن تحديد سياسة للتربية الوطنية على الأمد البعيد يقتضي اعتماد منهاج منسجم. وفي هذا الصدد، يبدو لي من الضروري التأكيد على الطابع الشمولي المتكامل الذي يكون عليه الإصلاح، ذلك لأن المنظومة التربوية كل لا يتجزأ. إنها مسلسل متواصل ينطلق من تهذيب الطفولة، ويبدأ في التعليم الإبتدائي، ويمتد في التعليم الثانوي، ويتطور في التعليم العالي، ويستمر طوال الحياة المهنية. لا ينبغي لإصلاح المنظومة التربوية أن يكتفي بأن يكون شاملا وملما بمختلف أسلاك التعليم في جملتها، بل

ينبغي، من باب المنطق أن يتم تصوره على مراحل، مدة الواحدة منها عشرون سنة، ذلك أنه لا يمكن إعداد برامج خاصة للسلك التعليمي الواحد تكون مستقلة عن برامج الأسلاك الأخرى.

ولا يمكن إصلاح التعليم الأساسي، المكرس لتحصيل المعارف الأساسية وتعلم أصول المواطنة، وتفتيح الشخصية، دون التفكير، في نفس الوقت، في الغاية المزدوجة المعقدة للتعليم الثانوي، هذا التعليم الذي يرمي، في آن واحد، إلى تمهيد السبيل للإلتحاق بالتعليم العالي ولدخول أولائك الذين يختارون، طوعا أو اضطرارا، الإلتحاق بعالم الشغل، في خضم الحياة النشطة، عند الإنتهاء من هذا السلك. فلا يمكن إصلاح التعليم الثانوي دون إهتمام بما له من امتدادات في صلب التعليم العالي.

وأما التعليم العالي، فعليه، هو بالذات، أن يقدم إسهاما ذا بال في تنمية البلاد على جميع الأصعدة. لكنه لا يستطيع القيام بمهامه إلا إذا سمحت له هياكله وتنظيمه وتساوقه مع البحث، ومع عالم الشغل، وتفتحه على العالم، باستشفاف حاجيات المجتمع، ومكنته من فرض نفسه كأحد المكونات الأساسية لتنمية بلادنا، ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا.

ومن نافلة القول أن هناك مواضيع أخرى، لا تقل أهمية، ستطرحونها على بساط البحث، قصد التوصل إلى وضع مشروع لترقية التعليم العالي ترقية تجعله ينسجم ضمن البنية الإجمالية للإصلاح الشامل لمنظومة التربية والتكوين. ومن ثمة فأنتم ستعكفون على التفكير لإيجاد الكيفية التي يسهم بها التعليم العالي، الإسهام الفعلي الحاسم في تكوين نخبة البلاد التي طالما أهملت. كما ستعملون الفكر بحثا عن الغايات المهنية لكل من الجامعة والمدارس العليا وعن الشروط التي يجب توفيرها لتطوير البحث العلمي، وتثمين أعمال باحثينا، وذلك بتوثيق الصلة بين التعليم العالي والبحث العلمي، وبمد الجسور بينه وبين القطاع الاقتصادي وبإعطاء أهمية متزايدة للخبرة الدولية.

فلئن كان هناك ميدان يؤتي فيه التعاون الدولي خيره العميم، فإنما هو ميدان التعليم العالي والبحث العلمي. إنه المجال الأمثل لانتقال الأفكار واحتكاك الثقافات، وتبادل المعلومات، والتجارب والاكتشافات التي ترهن بقسط كبير ارتقاءنا إلى مرقى مجتمع المعرفة لمجابهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

إن المعارف الملقنة في المدرسة باتت تحتل، كما تعلمون، مكانة لا تضاهى، في تطور العلاقات بين الأمم. فلم يعد الرقي، والإزدهار الاقتصادي والاجتماعي، مرهونين بامتلاك المواد الأولية، حتى وإن

كانت إستراتجية. فلقد فرض الإنفجار المذهل للمعارف، وتسارع تجددها والتنامي اللامتناهي للاكتشافات العلمية والتكنولوجية، إقامة مجتمع معرفة جديد. وفي عصر العولمة حيث أصبح التنافس الدولي لا يرحم، باتت المعارف والابتكارات العلمية والتكنولوجية هي التي يعاد وفقها توزيع حظوظ الثروة والقوة والنفوذ.

فلا تستطيع الجزائر البقاء على هامش هذه الحركة السائرة نحو الرقي. كلا، إنه ينبغي عليها أن تساهم في هذا المحفل العالمي الجديد، محفل "مجتمعات المعرفة"، شريطة أن ترغب في ذلك بقوة، وترصد الوسائل اللازمة من أجل التكيف مع هذا الوضع الجديد. وفي هذا المنظور، يتعين على المدرسة الجزائرية، من حيث هي المهد الذي ترعرع فيه المعرفة والذكاء، أن تسعى جاهدة من أجل رفع تحدي العصرنة.

حضرات السيدات الفضليات، والسادة الأفاضل،

إن المدرسة الجزائرية المجددة، من حيث هي المدرج الأول لتلقي الثقافة الديمقراطية، ومن حيث هي أحسن ضمان للتلاحم الاجتماعي والوحدة الوطنية، ستسهر على تكوين مواطن يمتلك معالم لا شبهة فيها، مواطن وفي لمبادئه، ولقيمه وقادر في الوقت نفسه على الوعي بالعالم المحيط به. وبذلك، ستستطيع هذه المدرسة أن تنفتح انفتاحا أوسع، بلا عقدة، على العالم الخارجي. فالصواب والعولمة يمليان علينا ذلك.

وفي مثل هذا السياق، أصبحت معرفة اللغات الأجنبية أمرا لا مناص ولا مفر منه. إن تعليم التلاميذ، منذ الصغر، لغة حية أو لغتين هو بمثابة منحهم الحظوظ الضرورية للنجاح في عالم الغد. وهذا العمل يتم، كما يعلم الخاص والعام، بإدماج تعليم اللغات الأجنبية في مختلف أسلاك المنظومة التربوية، وذلك للسماح بالإرتقاء المباشر إلى المعارف العالمية، وتسهيل التفتح على الثقافات الأخرى من جهة، ولضمان الاتساق الضروري بين مختلف الأسلاك والشعب في التعليم الثانوي، والتكوين المهني، والتعليم العالي، من جهة أخرى. واستيفائها لهذا الشرط، تستطيع بلادنا التوصل سريعا، من خلال منظومتها التربوية وما تملك من مؤسسات التكوين والبحث، وبفضل نخبتها، إلى تحصيل التكنولوجيات الجديدة سيما في ميدان الإعلام والاتصال والإعلام الآلي، تلك التكنولوجيات التي هي اليوم وراء ثورة شملت العالم برمته وأحدثت فيه موازين قوي جديدة.

حضرات السيدات الفضليات، والسادة الأفاضل،

لن يكون للإصلاح المنشود أي معنى أو أي تأثير يذكر على منظومة التربية والتكوين إلا إذا عالجنا، بعمق وفي آن واحد، مضمون البرامج والمناهج البيداغوجية، وكذا توظيف المعلمين وتكوينهم. ولئن تطرقت لهذا الموضوع وأنا أختم خطابي هذا. فذلك للتأكيد على ما يجب أن يكون له من أهمية وعلى المكانة الإستراتجية التي ينبغي أن يتبوأها في مسعانا الإصلاحي الرامي إلى بناء منظومة تربوية عصرية وفعالة، تكون بمثابة المحرك الرئيسي لتغيير المجتمع الجزائري، مدنيا وثقافيا واقتصاديا واجتماعيا.

والهدف هذا يقتضي، على وجه الخصوص، إصلاحا جذريا لمضمون البرامج ومناهج التعليم. وفي هذا المنظور، يتعين أن نبوئ البيداغوجية مجددا الصدارة التي هي جديرة بها، وذلك بتزويدها بالوسائل اللازمة لتطوير البرامج الكفيلة بحماية التلاميذ من التغرير بهم والتأثير عليهم، إيديولوجيا وسياسيا. وعلى البيداغوجيات، التي يتعين اعتمادها وتطبيقها في أقرب الآجال، أن تكون قمينة بالتكوين، وتحقيق دينامكية مرتكزة على معرفة شخصية التلميذ وتنمية ملكاته في مجالات الملاحظة والتمييز والنقد والحوار.

وأخيرا، يجب التفكير في الإمكانات التي تتيحها لنا تكنولوجيات الإعلام والإتصال الجديدة، والتي من شأنها أن تغير مستقبلا أنماط وطرق إعداد المعارف وتلقيها وإلقائها، وتأثيرها على تجديد البيداغوجية.

حضرات السيدات الفضليات، والسادة الأفاضل،

إنه لا يمكن فصل مسعانا التجديدي هذا عن سياسة جديدة للموارد البشرية. أجل، كيف يمكن تصور هذه السياسة وإعدادها وتنفيذها بحيث تتلاءم مع أهداف الإصلاح؟ فالمسألة هذه مسألة جوهرية والمطلوب منكم إعارتها اهتماما متواصلا. وحتى لا نخادع أنفسنا، علينا ألا نغفل عن أن الصرح الذي أنتم مقبلون على بنائه يرتكز بحذافيره – ولا بد من التأكيد دوما على هذا– أجل، يرتكز على المدرس، على الأستاذ. ولا بد من تسمية الأشياء بأسمائها.

يتبوأ المعلم مركز الصدارة في المنظومة التربوية، حيث أنه يضطلع بدور رئيسي، دور لا بديل له. إن نوعية التعليم الملقن، ومستوى التكوين يتوقفان، قبل كل شيء، على كفاءة المعلمين وعلى روح المسؤولية لديهم، وكذا على شيمهم الإنسانية ومؤهلاتهم البيداغوجية.

ومن ثم، فإن المعلم الذي يساهم في صنع الأجيال من الجزائريين، يجب أن يحظى، بعرفان المجتمع. كما ينبغي أن يستعيد ما سلبه من اعتبار، ذلك الإعتبار الذي من دونه لا يمكن له أداء مهمته السامية وهو موفور الكرامة. لذا، يجب أن تولى عناية خاصة لمقاييس توظيف المأمولين من المعلمين،وتكوينهم الأساسي، واطراد تحسين مستواهم المهني.

وهذا يتطلب إعادة تحديد المهام وهياكل مؤسسات إعداد المكونين من جهة، وإعداد قانون أساسي جديد خاص بالمعلم، يتماشى وجسامة المهمة المنوطة به، والآمال المعقودة عليه، من جهة أخرى.

حضرات السيدات الفضليات، والسادة الأفاضل،

تتكون لجنتكم هذه من أكفأ إطارات القطاعات المعنية، من باحثين، وبيداغوجيين، وجامعيين من مختلف الاختصاصات، ومن أقطاب الأدب والفن والعلوم، ومن شخصيات بارزة لها سمعتها في مجالات التربية والاجتماع والثقافة. وللجنة تمام الحرية والمسؤولية لتناقش جميع جوانب المنظومة التربوية، وتقترح، إيمانا واحتسابا، الإجراءات التي تراها مطابقة للمصلحة العامة.

يتعين على اللجنة أن تشرك في أعمالها هذه أوفى لفيف، عددا وتأهيلا، من ذوي الإهتمام، بصفة أو بأخرى، من قريب أو بعيد، بإصلاح المنظومة التربوية من مثل ممثلي أولياء التلاميذ ومن الطلبة، والمعلمين، والباحثين، وكذا الشخصيات التي تؤهلها خبرتها أو اهتمامها بالتربية والتكوين، وذلك لتنويركم، والمساهمة، بصفة فعالة، في تكليل أعمالكم بالنجاح.

يتعين على اللجنة، في إطار ما عهد إليها في الرسالة المحددة لمهمتها أن تستند في مرجعياتها إلى خصوصيات المجتمع الجزائري التي تغذى منها التفكير الوطني حول قضايا التربية والتكوين في بلادنا. ولكن عليكم، في نفس الوقت، أن توسعوا مجال رؤيتكم، وتأخذوا بعين الاعتبار المكاسب والتجارب التي حققتها المنظومات التربوية الناجعة المجدية عبر العالم.

حضرات السيدات الفضليات، والسادة الأفاضل،

وللجنة الحرية التامة في الإستعانة بأي شخص، سواء أكان مقيما داخل البلاد أم خارجها، ترى لديه من الكفاءة، والأهلية والخبرة ما يجعله قادرا على تقديم مساهمة مفيدة في أعمالها. وبهذا الصدد، أدعوكم إلى اللجوء إلى خبرة المنظمات الحكومية المشتركة التي تتمتع الجزائر بالعضوية فيها من مثل اليونسكو والألكسو، إن رأيتم الفائدة في ذلك.

حضرات السيدات الفضليات، والسادة الأفاضل،

إن مهمتكم يمكن أن ننعتها، وهذه المرة دون الوقوع في الابتذال، بالمهمة التاريخية. ولا أحد يجهل أن المجتمع الجزائري تتجاذبه تناقضات، وقوى طاردة ولا يخفى عني أنه تم إجراء العديد من الدراسات حول الموضوع، وأنه يوجد في الجزائر مدارس فكرية شتى حول هذه المسألة. ولا يخفى علي أن هناك تيارين، أولهما ينادي بالأصالة والرجوع إلى المنابع، والثاني إلى التجاوب الجريء مع حتميات العصرنة يصطرعان في هذا المضمار مع أنهما ليسا متناقضين بالضرورة، اصطراعا يثير الشفقة بعمدهما إلى المزايدات حول مصير الآتي من الأجيال.

إن النقاش الذي دعيتم إليه يقع موضوعه، كما نراه، في صلب كيان المجتمع الجزائري. إنه نقاش وطني بالتمام والكمال. ومن ثمة إنه لن ينجو، لا من مزايدات الصحافة، ولا من الخلفيات السياسوية. فالنقطة هذه كغيرها من النقاط ذات الأهمية الحيوية بالنسبة للجزائر يحتمل أن يستشار حولها الشعب، فيدلي بكلمته بكل سيادة. وإن اقتضى الأمر يمكنكم أن تقيموا الإتصال بينكم وبين الشعب الجزائري برمته، من خلال الوسائط الإعلامية السمعية البصرية، لأخذ رأيه أو لشرح كل المشاكل المطروحة بما فيها ما هي ذات الصلة بالمواضيع المحذورة.

إنني مثلي مثل أي مواطن جزائري، قد أتساءل، ألف سؤال وسؤال، حول منظومتنا التربوية. فتساءلوا أنتم أيضا وحاولوا الإجابة عن الأسئلة بالرجوع إلى ما أوتيتم، في هذا المجال، من تجربة وخبرة وعلم، وبالإستقاء مما رزقتموه من حكمة معولين على قدرتكم على الإنصات لما يصدر من المجتمع الجزائري.

وأما الحكومة فإنه ليس في مقدورها أن تضطلع وحدها بالإتيان بالحل لقضية وطنية من هذا الحجم. لذا، حان الأوان للأمة أن يأتيها من يقول لها: ها هي ذي خلاصة ما لمسناه وعايناه، وها هو ما ينبغي القيام به.

حضرات السيدات الفضليات، والسادة الأفاضل،

إن إصلاح المدرسة رهان جوهري بالنسبة للمجتمع الجزائري برمته، ذلك لأن الاختيارات التي ستتخذ ينتظر منها التعبير عن التمسك بقيم تراثنا الثقافي والحضاري، والتعبير كذلك، عن الطموح المشروع لشبابنا إلى بناء مستقبله، ضمن مجتمع ديمقراطي، عصري، متفتح على العالم. ومن هنا، يمثل

إصلاح المنظومة التربوية، الذي ننطلق فيه اليوم، عملا طويل النفس، عملا من نوع تلك الأعمال التي دأب عليها الآباء والأجداد، منذ أقدم العهود، عند البذر في الأرض المعطاء. إنه نشاط مطرد وجهد مستمر، غايته التكيف مع تطور مجتمعنا والعالم الذي هو في تحول دائم.

لقد واجهنا بالأمس التحدي في مضمار ديمقراطية التعليم. وأما اليوم، فعلينا أن نواجه تحديا آخر. إن المجتمع الجزائري، في مجمله، يعي حقيقة الوضع، وأهمية الرهانات. ويحس الجزائريون، بمن فيهم الأقل دراية، بأن المنظومة التربوية لا تلبي تطلعاتهم. وتساؤلاتهم لا تخلو أحيانا من قلق على مستقبل أبنائهم. إن هناك إذن تطلعات مشروعة قوية، وهي تستنهض همتنا ولا بد لنا من الإستجابة.

ومن ثمة، فإن تنصيب لجنتكم هذه يمثل بدون شك، الإنطلاقة المنتظرة. ولكن لن يتأتى في إعتقادي تحقيق هذا الأمل على أحسن وجه، إلا بجدية أعمالكم وجودتها وبدقة تحاليلكم وتبصرها، ووزن توصياتكم ووجاهتها؛ وكذا بما تكون عليه من الوعي وبعد النظر أثناء القيام بمهمتكم.

إن المهمة التي أنيطها بلجنتكم الموقرة مهمة تنوء لها الكواهل، دون شك، لكنها في نفس الوقت مهمة تشحذ الهمم وتبعث على الحماس، وأي حماس، لأنها إنجاز سيتوقف عليه مصير الأمة. وأنا واثق من أن كل واحدة وواحد منكم سوف لن يدخر جهدا للمساهمة والإدلاء بدلوه في سبيل بلوغ هذا الهدف النبيل.

أشكركم وأتمنى لكم كل النجاح في أشغالكم.

الملحق رقم (08): قائمة أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية

الرئيس: عبد الرحمان حاج الصالح

نواب الرئيس:

بن علي زاغو (رئيس اللجنة ابتداء من سبتمبر 2000)

خليدة مسعودي

الطاهر حجار

إبراهيم حراوبية

الأعضاء:

- أكلي رحموني
- حسن رمعون
- محمد زايش
- نذير زريبي
- نصيرة زلال
- سعدية سعدون
- عاشور سغواني
- منور سوفي
- يسمينة شرد
- شمس الدين شيتور
- خليفة صحراوي
- علي صديقي
- بوعلام طاطاح
- خولاء طالب إبراهيمي
- سليمة طيبي العربي
- عبد الرحمان طواهرية
- إبراهيم عباسي
- عبد الرحمان عبد الوهاب
- موسى عرادة
- بلقاسم عزوط
- دحو علاب
- العربي عليوة
- عثمان عوار
- منصف غيتة
- جمال فروخي
- فتيحة قازي
- عبد الله ركيبي
- نورية رمعون
- الطاهر زرهوني
- نور الدين صالح
- محمد الطيب سعداني
- حمودة سعيدي

- عبد الرزاق عادل
- حسين شرحبيل
- حبيب شنيني
- علي شيخي
- مولود عاشور
- منيرة صيافة
- مراد طالب
- محند العربي طيب
- نور الدين طوالبي
- يمينة عابد
- ليلى عباس
- عز الدين عبد النور
- رشيد عثماني
- زبير عروس
- جيلالي عطاطفة
- بلقاسم علوي
- زينب عميمور
- محمد غالم
- محمد ياسين فرفارة
- صفية قارة تركي
- عاشورة قاهرية لعيدودي
- وهيبة قداش
- فريدة كركب
- حسن لاغا
- عمر سكندر (نائب رئيس ابتداء من سبتمبر 2000)
- فايدة مدني
- عبد الحفيظ مقران
- حسين مهديوي
- مصطفى هداب
- عبد القادر هني
- إلياس ويبراهيم
- بشير إبرير
- محمد العمراني
- محمد أمير
- عبد العزيز براح
- علي عبد الحميد برشيش
- عبد الكريم بكري
- إبراهيم بن حسين
- نور الدين بن جاب الله
- محمد بقادة
- شريف بن ناجي
- بن يحي بودالي
- نور الدين بن رمضان
- خالد بن ميلود
- محفوظ بنون
- رشيد بوجدرة
- عمار بوحوش
- مليكة قريفو

- نورية لرجان
- محي الدين كامل مالطي
- لخضر ماوقال
- علي مانة
- مسعودة مرابط
- الحواس مسعودي
- صالح مكاسي
- طاهر ميلة
- خديجة هني
- يمينة هلال
- محمد يحياتن
- الوليد العقون
- فاطمة الزهراء الكبير
- رشيد أوسعيد
- منير خالد براح
- مراد بركات
- عمر برناوي
- محمد بن حليلبة
- أحمد بن ديب
- علي بلعبيد
- عبد المجيد بن ياوو
- فريد بن رمضان
- عبد القادر بن محمج
- أحمد عبد المونين بن موهوب
- عبد القادر كويني
- بغداد لخضر
- جمال لعبيدي
- محمد بوزيان
- عيسى بوسام
- لويزة بوشناقي
- عبد العزيز بوضياف بن ابراهيم
- سيدي محمد بوعياد دباغ
- مخلوف بومزوراح
- العربي بومعزة
- عيسى تونسي
- أحمد جاعوت
- عيسى جرادي
- أمزيان جنكل
- سعيد حبية
- محند أورمضان حميدوش
- رابح خدوسي
- براهم خلاف
- محمد أرزقي خندق
- بوعلام دردر
- عبد القادر دريدر
- عبد الله دنقاوش
- فريدة هلال
- نوار بوروبة

- عبد الحق بنونيش
- زهراء غنية بوجملين
- الحاج بوخاتم
- كمال بوختالة
- يحي بوروينة
- محمد بومحراث
- عبد المجيد بولقمح
- ليلى بومغار
- جويدة جاري
- نور الدين جدي
- محمد جهدو
- جمال حاج يوسف
- آسية حربي
- عمار حمينة
- عبد القادر خلادي
- فريدة خمار
- عبد الرحمان دحة
- رقية درياد
- جوزات دليج
- عبد الرزاق دوراري
- عبد الكريم بوزيد
- محمد الأمين بوسومة
- عبد الرحمان بوشان
- عبد العزيز بوضياف بن بلقاسم
- الشيخ بوعمران

الملحق رقم 09-

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
الرقم : 245 / 2003

الوزير

إلى
السيد مفتش أكاديمية ولاية الجزائر
السيدات والسادة مديري التربية بالولايات
السيدات والسادة مفتشي التربية والتكوين
السيدات والسادة مفتشي التكوين للتعليم الإبتدائي
السيدات والسادة مفتشي التربية والتعليم الأساسي للطورين 1 و2
السيدات والسادة مفتشي التربية والتعليم الأساسي الطور 3
السيدات والسادة مديري المدارس الإبتدائية
السيدات والسادة مديري المدارس الإكمالية

الموضوع : التحضير التربوي للموسم الدراسي 2004.2003.

المرجع :
- برنامج الحكومة
- المنشور الإطار رقم 489/و ت/أ.ع. المؤرخ في 03 ماي 2003 المتعلق بتحضير الدخول المدرسي 2004.2003

تعتبر المناهج إحدى المركبات الأساسية للعملية التربوية، فهي تعكس فلسفة المجتمع وثقافته التي تنبثق منها نظرته إلى الفرد والدور المنتظر منه للقيام به داخل مجتمعه للمحافظة على كيانه وضمان تماسكه وتحقيق آماله وطموحاته .كما أن المناهج تترجم مختلف النشاطات التعليمية/التعلمية التي تسهم في التغيير المنشود للمجتمع وفي تطويره.

لقد عرف المجتمع الجزائري تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت من فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي.

- البدء في تدريس اللغة الأنجليزية كلغة أجنبية ثانية،
- تغيير مادة التربية التكنولوجية إلى مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا وإدراج البعد الكيميائي بها،
- إدراج أنشطة لاصفية.

5. مستجدات المناهج

أ. مقاربة الكفاءات : إذا كانت المناهج الحالية قد بنيت على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلم، فإن المناهج الجديدة قد أعدت على أساس المقاربة بالكفاءات والتي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي.

تتميز مقاربة الكفاءات بما يلي :

- تجعل المتعلم في قلب الفعل التربوي ومحوره، و تعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية، مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، و بتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك،
- تجعل من حل المشكلات) أو الوضعيات/ المشكلة (الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال، إذ أنه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه) بالمفهوم الواسع (بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة،
- تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف،
- تحدد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكل من المعلم و المتعلم.

ب. التقويم والمعالجة التربوية : إن التقويم جزء من عملية التعليم والتعلم، فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الإختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، و تساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة.

وبهذه الصفة، فإن استغلال أخطاء التلميذ ونقائصه في تصور طرائق التكفل بها عنصر إيجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها.

وأخيرا، فإن التقويم بوظائفه المتعددة فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم من جهة، وبين المعلم

إن المناهج التعليمية المطبقة حاليا في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، أي إلى سنوات إقامة المدرسة الأساسية، ولم يشملها التعديل أو التغيير باستثناء بعض المواد، وبذلك فهي لا تواكب في مجملها التغيرات الحاصلة في المجتمع الجزائري أو العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال وفي مجال علوم التربية.

لذلك، أضحى تغيير المناهج وتحديث محتوياتها أمرا يفرض نفسه، خاصة وأن المجتمع يعرف تحديات جديدة مع بداية الألفية الحالية، لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال، تكون للمناهج فيها دور أساسي وجوهري.

وفي هذا الإطار، يأتي هذا المنشور الذي يتناول :

- المنطلقات الأساسية لإصلاح المناهج ،
- الأسس المنهجية والتربوية لبناء المناهج الجديدة.
- النظام الدائم لبناء المناهج.
- مستجدات المناهج.
- الوسائل التعليمية و الوثائق المرافقة.
- المستلزمات :

التنظيم التربوي في خدمة التعلم،
تكوين المعلمين و الأساتذة،
المتابعة الميدانية .

1. المبادئ و المنطلقات الأساسية للتكفل بإصلاح المناهج

شرع في التفكير في إصلاح المناهج التعليمية انطلاقا من مبادئ مرجعية أساسية وهي:

- في بعدها الوطني :

- دعم الـــوحدة والهوية والثقافة الوطنية بالتفاعل بين المركبات الثلاث :
العروبة و الإسلام و الأمازيغية ،
- تطوير اللغة العربية في أبعادها العلمية والتكنولوجية والأدبية والفنية والشعبية،
- إبراز القيم التي جاء بها الدين الإسلامي من تسامح ونزاهة واستقامة وحب للعمل وقراءة واعية للنصوص الأساسية،
- ترقية اللغة الأمازيغية والتكفل بالاختلاف والتنوع الجهوي،

والأولياء من جهة أخرى.
وسيكون التقويم موضوع وثيقة تفصل أنواعه ووظائفه وطرق التكفل به عمليا تنشر لاحقا.

ج. الوسائل التعليمية و الوثائق المرافقة : تعتبر الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدوات ضرورية ومساعدة على تطبيق المناهج، بما تتضمنها من سندات تربوية يستعين بها المعلم في أدائه، وهي تشكل للمتعلم مصدرا أساسيا لتعلماته.

1. وثيقة المنهاج

2. الوثائق المرافقة للمنهاج : تعتبر الوثيقة التي ترافق المنهاج في مختلف المواد وسيلة تكوينية مكملة للمعلم وأداة عمل مرجعية حقيقية، فهي تستهدف :

- توضيح بعض مفاهيم المنهاج ومبادئه بواسطة أمثلة عملية عن المضامين المعرفية و القدرات و الكفاءات والأهداف التعلمية،
- توضيح بعض المعالم التي تساعد المعلم على اتخاذ القرارات المتعلقة بتناول المنهاج وتطبيقه وتنظيم الأنشطة ضمن وحدة التعلم،
- اقتراح بعض المعالم الأخرى التي تساعد المعلم على إعداد خطط العمل وتصميمه،
- تزويد المعلم بعينات من التمارين والتطبيقات والروائز يلجأ إليها لبناء روائزه ووضعياته التقييمية بنفسه،
- تزويد المعلم بالأدوات التي تساعده على تقييم عمله بنفسه وبصورة منتظمة.

فهي إذا، وسيلة تكوينية للمعلم تسهل مقروئية المنهاج، القصد منها تقديم الأسس البيداغوجية التي تقوم عليها المناهج، وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها مـــن زاوية كـــل مـــادة،
وتذليل بعض الصعوبات التي قد تعترض المعلم أو الأستاذ في قراءة وفهم المنهاج .كما تقترح له كيفيات تناول الوحدات التعلمية المقررة وأساليب معالجتها تعلميا بما يتناسب ومستوى نمو المتعلمين العقلي والإجتماعي والوجداني.

وتبقى هذه الوثائق المرافقة مشاريع قابلة للإثراء والتحسين بما يقترحه المربون بمختلف أسلاكهم بعد إطلاعهم عليها، وبما تفرزه الممارسة الميدانية عند استغلالها.

3. الكتب المدرسية : إن الكتب المدرسية التي تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة تتميز بكونها تترجم

. إبراز كل جوانب الهوية الوطنية من خلال التكفل بالتاريخ القديم والحديث وعلاقته بالتاريخ المحلي والجهوي.
. التعرف على البلاد من حيث المكان والزمان و الإمكانات الاقتصادية والموارد والبيئة، ودورها في حضارات العالم قديما وحديثا.

ب. في بعدها الديمقراطي :
. ترقية الروح الديمقراطية،
. الحق في التربية،
. مجانية التربية،
. تكافؤ الفرص بين جميع الفئات بغض النظر عن الشريحة التي ينتمون إليها،
. تكييف التعليم لأغلبية المتعلمين والتكفل باختلافهم وتنوعهم،
. ضمان حد أدنى من المعارف والكفاءات للجميع،
. ضمان حد أدنى من المستوى الثقافي للعيش في انسجام مع الآخرين في البلد وفي العالم،
. التكفل بالأطفال الذين يظهرون احتياجات خاصة أو استعدادات خاصة،
. تحضير المواطن للحياة الاجتماعية والفردية التي تؤهله للاختيارات الشخصية تحمل مسؤوليتها (اختيارات مهنية، ثقافية).

جـ. في بعدها العالمي و العصري :
. ضمان ثقافة علمية وتكنولوجية لكل مواطن للتمكن من الاندماج في العالم الجديد للعلم والتكنولوجيا،
. ضمان التفتح على العالم والإطلاع على مشاكله والمساهمة في حلها،
. ضمان تنمية الفكر الناقد الذي يسمح باختيار الاستعمالات الإيجابية للعلوم،
. ضمان التواصل مع الحضارات والثقافات المختلفة عن طريق تعلم اللغات خصوصا.

2. الأسس المنهجية و التربوية في بناء المناهج

أ. الاختيارات المنهجية : لقد تم اعتماد جملة من الاختيارات المنهجية في بناء المناهج نابعة أساسا من التطور الذي عرفته عملية بناء المناهج في بعض المدارس التربوية العالمية منها :

. تبني مقاربة الكفاءات في بناء المناهج،
. اعتبار التقييم بعدا من أبعاد الفعل التعليمي مقاربة الكفاءات المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات التعلمية والسندات التربوية .فإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمعلم أو الأستاذ أداة عمل ضرورية، فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم .لذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعلمية والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين أيدي المتعلمين.

و الكتب المدرسية الجديدة هي :

. بالنسبة للسنة **الأولى ابتدائي** :
كتاب اللغة العربية
كتاب التربية الإسلامية
كتاب التربية المدنية
كتاب الرياضيات
كتاب التربية العلمية والتكنولوجية

. بالنسبة للسنة **الأولى متوسط** :
كتاب اللغة العربية
كتاب اللغة الأمازيغية
كتاب اللغة الفرنسية
كتاب اللغة الإنجليزية
كتاب التربية الإسلامية
كتاب التربية المدنية
كتاب التاريخ
كتاب الجغرافيا
كتاب الرياضيات
كتاب علوم الطبيعة والحياة
كتاب العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا

6. مستلزمات تطبيق المناهج الجديدة

أ. التنظيم التربوي في خدمة التعلم : إن المناهج الجديدة تبني علاقات متميزة داخل القسم وخارجه، وتوزع مسؤولية تحقيق الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي على كل العاملين في المؤسسة التربوية .إذ أن كل واحد منهم يؤثر بقسط في النتيجة النهائية . فإذا كان تنظيم القسم وفق ما تمليه المناهج وتحديد نوع العلاقات فيه من مسؤولية المعلم مباشرة، **فإن الفريق التربوي والمشرفين الإداريين يتقاسمون مسؤولية تنفيذ المناهج وتحقيق أهدافها بتوفير الشروط المادية والتنظيمية** الملائمة لذلك.

فالمناهج تقترح عددا من المشاريع التربوية للإنجاز من

التعلمي ومركبة من مركبات أي منهاج تعليمي،

. اعتماد الطرائق النشيطة والتفاعلية التي تتلاءم مع المقاربة،

. تحقيق التناسق الأفقي والعمودي بين المناهج التعليمية،

. اعتماد تجريب المناهج قبل تعميمها كمسعى منهجي لابد منه.

ب. المبادئ العامة لبناء المناهج : المبادئ العامة التي يؤسس عليها بناء المناهج التعليمية في مختلف المواد هي :

. وجاهة المنهاج و استجابته لحاجات المجتمع، لأنّ أغراض إصلاح المناهج هو إعداد المتعلم لمواجهة تحديات العصر والاستجابة لحاجات المجتمع في الألفية الجديدة والتكفل بأبعاد الديمقراطية والعصرنة والعولمة،

. الانسجام العمودي للمـــادة الواحدة والتنسيق الأفقي بين المواد، بحيث لا تعتبر كل مادة مستقلة عن المواد الأخرى،

. تنمية الكفاءات الأساسية المرتبطة بالمادة والكفاءات المستعرضة،

. التوفيق بين المحتوى وبين قدرات المتعلم الاستيعابية،

. تنمية قدرات المتعلم الفكرية والاجتماعية وفق متطلبات العصر .

ج. المبادئ التربوية التي اعتمدت في بناء المناهج :

. اعتبار المتعلم محور العملية التربوية،

. ترشيد استعمال الزمن البيداغوجي،

. المعالجة البيداغوجية الشاملة باعتماد كل الأساليب بما فيها التقييم التكوين،

. إدراج أبعاد جديدة في المناهج مثل البعد البيئي والبعد الصحي وحقوق الإنسان...،

. التكامل بين النشاطات الصفية واللاصفية،

. مراعاة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والتكفل بالتلاميذ الذين يبدون استعدادات خاصة،

. تجديد وتحديث المحتويات بما يناسب محيط المتعلم،

. الاهتمام بتنمية النشاطات الفكرية والتحكم في توظيف المعارف،

. إدراج المعلوماتية كوسيلة تعليمية تستغل في المعم جدا أن تجد صداها في مشروع المؤسسة الذي يكون من وضع الفريق التربوي والإداري للمؤسسة.

ب. التنسيق التربوي : إن التجديد التربوي المجسّد خاصة في المناهج الجديدة يدعو المربين من معلمين وأساتذة ومشرفين إداريين إلى العمل على خلق علاقات التكامل فيما بينهم من جهة، ومع المحيط الاجتماعي والثقافي كطرف مساهم في تربية الأجيال من جهة أخرى

.

فتنظيم الفعل التربوي وتسيير المؤسسة التعليمية يستلزمان تسخير كل أشكال العمل التعاوني والتشاوري المسؤول بين أعضاء الفريق التربوي والإداري .وتحقيق تنمية للكفاءات المستعرضة فيما بين النشاطات التربوية لن يتأتى دون تنسيق واع وفعّال داخل النشاط الواحد وفيما بين الأساتذة والمعلمين.

فالنشاط التكاملي والتقاربي بين المربين يجد مجالات عدة للتجسيد من خلال الأنشطة الصفية من جهة ومن خلال الأنشطة اللاصفية من جهة أخرى، يمكن أن يكون إطاره المرجعي مشروع المؤسسة.

إن النسق المنشود لا يرمي إلى اعتماد تنظيم أو توزيع موحد بصفة مطلقة، بل يترك المجال لتكييف توزيعه مع اعتبار المستوى الفعلي للتلاميذ واحتياجاتهم، وإلى استغلال الوضعيات والمعارف التي يمكن أن يكون معلم آخر أو أستاذ آخر قد سبق وأن تعامل معها.

ولكل ذلك، فإنّ التنظيم التربوي ينبغي أن يسخّر كلّ الوسائل للوصول إلى النجاعة المتوخاة، وأن يركز على ضرورة :

. اعتماد التنسيق ضمن الفريق التربوي أساسا للعمل)مجلس القسم، مجلس التعليم، مجلس المعلمي،

. إعطاء الحرية للمعلم ضمن الأهداف المسطّرة، بتنظيم نشاطات التعليم والتعلّم واختيار الوضعيات التي يراها مناسبة لقسمه،

. العمل على تخفيف عدد تلاميذ الفوج التربوي كل ما أمكن ذلك،

. اعتبار التقويم جزءا من الفعل التربوي ومرتبطا به وكاشفا للمسار التعليمي والتعلمي الفعلي وأداة للمعالجة والاستدراك والتكوين.

ج. التوقيت و استغلالاته التربوية : إن تنظيم المناهج الجديدة وتقسيمها إلى وحدات تعلمية يقوم على نظرة

تدريس المواد حسب الإمكانات،

. إدراج البعد التاريخي في تدريس العلوم في مختلف المراحل .

3. النظام الدائم لبناء المناهج

إن إشكالية المناهج وأهميتها كمركبة أساسية في النظام التربوي استدعت ضرورتها إقامة جهاز دائم يهدف إلى تطوير المناهج ويشكل إطارا مفضلا لتحقيق سياسة التربية في مجال المناهج .لذلك تم إنشاء " اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعات المتخصصة للمواد.

أ. اللجنة الوطنية للمناهج : أنشئت بموجب قرار مؤرخ في 11 نوفمبر 2002، في صيغتها المجددة، وهي هيأة تقنية للدراسة والتنسيق والتوجيه في مجال البرامج والمناهج التعليمية . تتكفل هذه اللجنة في إطار مهامها بتقديم الآراء والاقتراحات لوزير التربية الوطنية بخصوص كل قضية تتعلق بمناهج التعليم منها :

. التصور العام للتعليم،

. صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من الغايات التربوية،

. إعداد مرجعية عامة للمناهج،

. إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية تتعلق ببناء المناهج التعليمية لكل مادة أو مجموعة من المواد.

ب. المجموعات المتخصصة للمواد : أنشئت بموجب قرار مؤرخ في 13 نوفمبر 2002 في صيغتها المجددة .تتكفل هذه المجموعات بمهام منها تقديم مقترحات بخصوص :

. مرجعية خاصة بالمادة التعليمية أو النشاط أو الاختصاص،

. تعديلٌ و/أو تحديث المناهج الجاري بها العمل،

. مشاريع الوثائق المنهجية المرافقة وذات الدعم البيداغوجي.

قامت المجموعات المتخصصة للمواد بعد تنصيبها بتشخيص وضعية المناهج الحالية، بالموازاة مع الإطلاع على التوثيق قصد التعمق في المقاربة الجديدة المعتمدة في بناء المناهج وهي مقاربة الكفاءات، ثم طلب منها إعداد مشاريع مناهج السنة جديدة إلى التعامل مع التوقيت المدرسي واستغلالاته خلال الأنشطة التعلمية .إذ أن المناهج الجديدة تترك في بنيتها وطريقة التعامل معها هامشا أوسع للمعلم أو الأستاذ في استغلال التوقيت على أنه وسيلة لتحقيق تدريب وتنمية الكفاءات والقدرات المتوخاة.

د. تكوين المعلمين والأساتذة : لا يمكن لأي إصلاح أو تجديد تربوي أن ينجح دون تحضير ملائم للعناصر المكلفة بتنفيذه وتبنيه .لذلك، فإن الوزارة قد قامت بإعداد خطة عامة لتكوين المعلمين والمؤطرين لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني والقيادي على أحسن وجه.

فالخطة المعتمدة تجعل من الإعلام بالمستجدات التربوية، والتكوين فيها محورين أساسيين لإنجاح التجديد التربوي

إنّ الصيغ المعتمدة متنوّعة من حيث الشكل والوسائل تهدف إلى جعل المعلم والأستاذ والمؤطر عناصر فعّالة ومسؤولة في عملية التجديد ومنتجة لأدواته ووسائله.

هـ. المتابعة الميدانية : إن البرامج التعليمية، مهما اتسمت بالجدة والجدية، ومهما سطرت لنفسها من أهداف نوعية، ومهما كانت في غاية الانسجام، لن تجد طريقها إلى التطبيق الجيد والمرغوب ما لم تتوفر لها جملة من الشروط التي تسمح بترجمتها في الفعل التربوي اليومي سواء داخل القسم وفي المؤسسة التعليمية أو في محيطها. ونجد من بين هذه الشروط الضرورية المتابعة الميدانية الدقيقة والمستمرة لتطبيق المناهج .فتنصيب السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط يكتسي أهمية بالغة بكونه فاتحة إصلاح المنظومة التربوية المرتقب .لذا يتعين على المسؤولين والمعنيين في كل المستويات متابعة هذه العملية الهامة وتوفير كل ظروف النجاح لها .لذلك، يتعين على مديري التربية إنشاء لجنة محلية للمتابعة تتولى المهام التالية :

. متابعة توزيع الوسائل التعليمية والمناهج والكتب المدرسية إلى كل المؤسسات التعليمية ووضعها بين أيدي الأساتذة والتلاميذ.

. حصر الاحتياجات على مستوى الخرائط التربوية واقتراح حلول لها بالتنسيق مع المصالح المركزية.

. جمع كل المعلومات الضرورية حول العملية وحوصلتها وإرسالها بصفة دورية إلى المصالح المركزية

الأولى ابتدائي ومناهج السنة الأولى متوسط .وقد صادقت اللجنة الوطنية للمناهج على هذه المشاريع التي ستطبق بداية من الموسم الدراسي القادم 2004/2003، وإن تبقى مرحلية وقابلة للتعديل.

4. الإجراءات الجديدة للموسم الدراسي القادم

يعرف الدخول المدرسي جملة من الاجراءات تدخل في إطار الإصلاح التدريجي للمنظومة التربوية وهي :

أ. تنصيب السنة الأولى من التعليم الإبتدائي .وبهذا الإجراء تطبق المناهج الجديدة التي أعدت لهذا المستوى، إضافة إلى عناصر التجديد التالية :

. إدراج مادة التربية العلمية والتكنولوجية،
. إدراج أبعاد جديدة في بعض المواد التعليمية مثل البعد البيئي والتاريخي والصحي...
. إدراج أنشطة لاصفية.

ب. تعليق تدريس اللغة الأنجليزية كلغة أجنبية أولى في السنة الرابعة أساسي.

ج. تنصيب السنة الأولى من التعليم المتوسط، وبهذا الإجراء تطبق المناهج الجديدة التي أعدت لهذا المستوى، إضافة إلى عناصر التجديد التالية :

لاستثمارها.

تتشكل الخلية المحلية تحت مسؤولية مدير التربية من العناصر التالية :

. رئيس مصلحة الدراسة،
. رئيس مصلحة التكوين،
. مفتش التكوين للتعليم الابتدائي إن وجد،
. مفتش للتربية والتعليم الأساسي للطور3،
. مفتش للتربية والتعليم الأساسي للطورين 1و2،
. مدير مركز التوجيه المدرسي،
. مدير مدرسة إكمالية،
. مدير مدرسة ابتدائية .

أدعو الجميع إلى تجنيد كل الطاقات على المستوى المحلي لتنفيذ الإجراءات الواردة في المنشور، وتوعية كل الشركاء بالبعد الحقيقي لهذه الإجراءات التي ستتواصل لسنوات عديدة قادمة عند تنصيب المستويات التعليمية الأخرى.

الجزائر في 04 جوان 2003
الأمين العام لوزارة التربية الوطنية
عبد الكريم تبون

الملحق رقم -15-

أوامر

أمر رقم 03 - 09 مؤرخ في 14 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 13 غشت سنة 2003، يعدّل ويتمّم الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين.

إن رئيس الجمهورية،

- بناء على الدستور، لاسيّما المادّتان 122 و 124 منه،

- و بمقتضى الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين،

- و بمقتضى القانون رقم 02-03 المؤرخ في 27 محرم عام 1423 الموافق 10 أبريل سنة 2002 والمتضمن تعديل الدستور،

- و بعد الاستماع إلى مجلس الوزراء،

يصدر الأمر الآتي نصه :

المادّة الأولى : يهدف هذا الأمر إلى تعديل وتتميم بعض أحكام الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 والمذكور أعلاه.

المادّة 2 : تعدّل و تتمّم المادّة 2 من الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

" *المادّة 2* : رسالة النظام التربوي في إطار المكوّنات الأساسية لهوية الشعب الجزائري والتي هي الإسلام و العروبة والأمازيغية، هي : "

(الباقي بدون تغيير). "

المادّة 3 : تعدّل المادّة 7 من الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

" *المادّة 7* : التعليم مجاني في كل المستويات، في المؤسسات التابعة للقطاع العام".

المادّة 4 : تدرج في الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 والمذكور أعلاه، مادتان 8 مكرر و 8 مكرر 1 تحرران كما يأتي :

" *المادّة 8 مكرّر* : يدرج تعليم تمازيغت، لغة وطنية في نشاطات الإيقاظ و/أو كمادة في النظام التربوي.

تعمل الدولة على ترقية و تطوير تعليم الأمازيغية في كل تنوعاتها اللغوية المستعملة على التراب الوطني، برصد الوسائل التنظيمية والتربوية الضرورية للاستجابة لطلب هذا التعليم في التراب الوطني".

" *المادّة 8 مكرّر 1* : يتكفل بالبعد الثقافي الأمازيغي في برامج تعليم العلوم الاجتماعية والإنسانية في كل مستويات النظام التربوي".

المادّة 5 : تحدد كيفيات تطبيق المادتين 8 مكرّر و 8 مكرّر 1 عن طريق التنظيم.

المادّة 6 : تعدّل و تتمّم المادة 10 من الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

" *المادّة 10* : النظام التربوي من اختصاص الدولة.

غير أنه يمكن كل شخص طبيعي أو شخص معنوي مؤهل، يخضع إلى القانون الخاص، أن ينشىء مؤسسة تعليمية.

يتعين على مؤسسة التعليم الخاصة تطبيق البرامج الرسمية المدرّسة في المؤسسات العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية، كما يتعيّن عليها الإعلان، عند تأسيسها وسنويا، عن موارد ومبالغ تمويلها، بما في ذلك الهبات والوصايا، إلى الوزير المكلّف بالتربية الوطنية.

يترتّب على عدم احترام هذه الأحكام سحب رخصة فتح المؤسسة.

يشارك التلاميذ المسجلون في مؤسسات التعليم الخاصة المنشأة قانونا في الامتحانات والمسابقات التي تنظمها وزارة التربية الوطنية.

تحدد شروط إنشاء مؤسّسات التعليم الخاصة وفتحها ومراقبتها عن طريق التنظيم".

المادّة 7 : تعدل المادة 21 من الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 والمذكور أعلاه، كماياتي :

" *المادّة 21* : يمكن كل شخص طبيعي أو شخص معنوي مؤهل، يخضع للقانون العام أو للقانون الخاص، فتح مؤسسة خاصة للتعليم التحضيري أو روضة للأطفال، بعد الحصول على ترخيص من الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

تحدّد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم ".

المادّة 8 : تتمّم المادة 25 من الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 والمذكور أعلاه، بفقرة ثانية مكرر، تحرر كما يأتي :

" تعليم اللّغة الأمازيغية، يمكّن التلاميذ من التحكم في هذه اللغة ومعرفة التراث الثقافي الأمازيغي و إسهاماته عبر الزمن في تطور الثقافة الوطنية ".

(الباقي بدون تغيير).

المادّة 9 : ينشر هذا الأمر في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرر بالجزائر في 14 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 13 غشت سنة 2003.

عبدالعزيز بوتفليقة

★

أمر رقم 03 –10 مؤرخ في 14 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 13 غشت سنة 2003، يعدّل و يتمّم القانون رقم 98-06 المؤرخ في 3 ربيع الأول عام 1419 الموافق 27 يونيو سنة 1998 الذي يحدّد القواعد العامة المتعلقة بالطيران المدني.

إن رئيس الجمهورية،

– بناء على الدستور، لا سيما المادّتان 122 و 124 منه،

– و بمقتضى القانون رقم 98-06 المؤرّخ في 3 ربيع الأوّل عام 1419 الموافق 27 يونيو سنة 1998 الذي يحدّد القواعد العامة المتعلقة بالطيران المدني، المعدّل والمتمّم،

– وبعد الاستماع إلى مجلس الوزراء،

يصدر الأمر الآتي نصه :

المادّة الأولى : يعدل هذا الأمر و يتمّم أحكام القانون رقم 98-06 المؤرّخ في27 يونيو سنة 1998 والمذكور أعلاه.

المادّة 2 : تعدّل أحكام المادّة 2 من القانون رقم 98-06 المؤرّخ في 27 يونيو سنة 1998 والمذكور أعلاه، كما يأتي :

" *المادّة 2* : ....

السلطة المكلفة بالطيران المدني :

الوزير المكلّف بالطيران المدني".

المادّة 3 : تعدّل أحكام الفقرة الأولى من المادّة 41 من القانون رقم 98-06 المؤرّخ في 27 يونيو سنة1998 والمذكور أعلاه، وتتمّم كما يأتي :

" *المادّة 41* : يمكن أن يكون إنجاز واستغلال محطة جوية أو مطار أو محطة طوافات بغرض فتحها للملاحة الجوية العمومية، موضوع امتياز تمنحه السلطة المكلفة بالطيران المدني. تحدّد شروط وكيفيات تطبيق هذه المادّة عن طريق التنظيم".

المادّة 4 : تعدّل أحكام المادّة 116 من القانون رقم 98 – 06 المؤرّخ في 27 يونيو سنة 1998 والمذكور أعلاه ، وتتمّم كما يأتي :

" *المادّة 116* : يخضع امتياز خدمات النقل الجوي للأشخاص و البضائع للموافقة المسبقة للوزير المكلّف بالطيران المدني التي تسلّم بعد موافقة مجلس الحكومة.

يمنح الوزير المكلّف بالطيران المدني الامتياز حسب الشروط والكيفيات المحدّدة عن طريق التنظيم".

المادّة 5 : تعدّل أحكام المادّة 117 من القانون رقم 98- 06 المؤرّخ في 27 يونيو سنة 1998 والمذكور أعلاه، وتتمّم كما يأتي :

" *المادّة 117* : تتمّ الموافقة على اتفاقية الامتياز ودفتر الشروط المرافق لها بموجب مرسوم يتخذ في مجلس الوزراء، وينشران في الجريدة الرسمية للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

يلغى الامتياز بالأشكال نفسها ".

الملحق رقم -91-

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
رئاســـة الجمهوريـــة

اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية

0 3 [illegible] 2000

إلى السيد: خدوسي رابح

رقم 2000/118

تحية طيبة وبعد،

لقد وجهتم إلى مكتب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، اتهامات خطيرة جداً، ووردت كلمة جد لطيفة على لسانكم عند مداخلتكم يوم الأربعاء 2000/09/27 في الجمعية العامة الرابعة للجنة وهي عبارة " تدليس للتقرير عمدا ". وهي من أخطر ما يمكن أن يتهم به عضو من أعضاء اللجنة وهم بأجمعهم مواطنون محترمون وقد لـ عظم ذلك أعضاء المكتب واتفقوا على مطالبتكم بالتراجع عن هذا الاتهام الفظيع والرجوع عن قولكم وخاصة العبارة المشار إليها التي لا يمكن أن يقبلها أي واحد من الناس على وجه الأرض.

وفي الختام، تقبلوا، فائق الاحترام.

أعضاء المكتب:

- عبد الرحمن الحاج صالح.
- بن زاغو علي.
- طاهر حجار.
- خليدة مسعودي.
- حراوبية إبراهيم.

نسخة من الرسالة التي وجّهها مكتب اللجنة للأعضاء الثلاثة

قائمة الجداول:

الصفحة

قائمة المراجع

1/ باللغة العربية:

أ/ الكتب:

1- إبراهيم مجدي عزيز، مقدمة المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتاب، 2009.

2- أحمد حمدي علي، مقدمة في علم اجتماع التربية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1997.

3- أحمد عبد السميع سيد، دراسات في علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1993.

4- آدم عصام الدين بدير، التخطيط التربوي والتنمية البشرية، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، 2006.

5- الإبراهيمي أحمد طالب، المعضلة الجزائرية، الأزمة والحل (1989-1999)، (الطبعة الرابعة)، الجزائر: دار الأمة، بدون تاريخ النشر.

6- البيلاوي حسن حسين، الإصلاح التربوي في العالم الثالث، القاهرة: عالم الكتاب، 1988.

7- التومي عمر محمد، الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق، ليبيا: المنشأة العامة للنشر والتوزيع، 1985.

8- الخشاب أحمد، الإصلاح التربوي والإرشاد الإجتماعي، مصر: مكتبة القاهرة، 1971.

9- الرشدان عبد الله، نعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، (الطبعة الثانية)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 1997.

10- السيد سميرة أحمد، علم إجتماع التربية، القاهرة: دار الفكر العربي، 1993.

11- الضبع عبد الرؤوف، إشكاليات التعليم وقضايا التنمية، تحليل سوسيولوجي، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2003.

12- العجمي محمد حسنين، الإدارة والتخطيط التربوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2008.

13- العلوي محمد الطيب، التربية بين الأصالة والتغريب، الجزائر: منشورات دحلب، 1998.

14- الفريجات غالب، التخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية، عمان: أزمنة للنشر والتوزيع، 2007.

15- المخادمي عبد القادر رزيق، الشرق الأوسط الكبير بين الفوضى البناءة وتوازن الرعب، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2008.

16- بدران شبل، التربية والنظام السياسي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995.

17- بدران شبل، تكافؤ الفرص في نظم التعليم، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2005.

18- بدران شبل، نظم التعليم في الوطن العربي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2004.

19- برامة عمر، الجزائر في المرحلة الإنتقالية، أحداث ومواقف، الجزائر: دار الهدى، 2001.

20- بغورة الزاوي، الخطاب الفكري في الجزائر بين النقد والتأسيس، الجزائر: دار القصبة للنشر، 2003.

21- بكر عبد الجواد، السياسة التعليمية وصنع القرار، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2002.

22- بلعيد صالح، في قضايا التربية، الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2009.

23- بن شهرة مدني، سياسة الإصلاح الإقتصادي في الجزائر والمؤسسات المالية الدولية، الجزائر: دار هومة، 2008.

24- بن محمد علي، معركة المصير الهوية في المنظومة التعليمية، الجزائر: دار الأمة، 2001.

25- بن نعمان أحمد، الهوية الوطنية الحقائق والمغالطات، الجزائر: دار الأمة، 1996.

26- بن نعمان أحمد، فرنسا والأطروحة البربرية في الجزائر (الخلفيات، الأهداف، الوسائل، البدائل)، الجزائر: منشورات دحلب، 1990.

27- بن نعمان أحمد، التعصب والصراع العرقي والديني واللغوي لماذا وكيف؟، الجزائر: منشورات دحلب، 1991.

28- بن نعمان أحمد، هل نحن أمة، الجزائر: دار الأمة، 1996.

29- بن نعمان أحمد، التعريب بين المبدأ والتطبيق في الجزائر والعالم العربي، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981.

30- بن نعمان أحمد، مصير وحدة الجزائر بين أمانة الشهداء وخيانة الخفراء، الجزائر: دار الأمة، 2005.

31- بوحوش عمار، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، (الطبعة الثانية)، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1999.

32- بوراس عيسى بن محمد، قانون المدرسة الخاصة للتربية والتعليم بالجزائر، الجزائر: معهد المناهج، 2009.

33- بولسان عبد القادر، الحكومات الجزائرية 1962-2006، الجزائر: طبعة وزارة المجاهدين، 2007.

34- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1992.

35- تومي عبد القادر، العولمة، فلسفتها، مظاهرها، تأثيراتها، الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، 2009.

36- جابي ناصر، الجزائر: الدولة والنخب، الجزائر: منشورات الشهاب، 2008.

37- جرار أماني غازي، التربية السياسية، السلام، الديمقراطية، حقوق الإنسان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع، 2008.

38- جواد عبد الغني، الإيديولوجيا والتربية، (الطبعة الثانية)، لبنان: دار الفكر العربي، 1976.

39- خدام محند أوبلقاسم، محاولة تشريحية حول فلسفتنا التربوية، الجزائر: دار الخطاب، 2009.

40- خدوسي رابح، المدرسة والإصلاح، الجزائر: دار الحضارة، 2001.

41- خضير إدريس، تحاليل سياسية، وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع، 2003.

42- رضا محمود جواد، الإصلاح التربوي العربي، خارطة طريق، لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية، 2006.

43- زايد مصطفى، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1986.

44- زمام نور الدين، السلطة الحاكمة والخيارات التنموية بالمجتمع الجزائري (1962-1998)، الجزائر: دار الكتاب العربي، 2002.

45- زيادة رضوان جودت، صدى الحداثة، ما بعد الحداثة في زمنها القادم، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2003.

46- زيتون محيا، التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2005.

47- شلبي محمد، المنهجية في التحليل السياسي، (الطبعة الخامسة)، الجزائر: دار هومة، 2007.

48- عبد الرحمن عبد الله محمد، علم اجتماع التربية الحديث، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، بدون تاريخ النشر.

49- عبد النبي محمد إبراهيم، التعليم والمجتمع: دراسات نظرية وميدانية، القاهرة: دار الثقافة والنشر والتوزيع، 1989.

50- عبدوس عبد الحميد، وقائع الزمن المر، الجزائر: دار المعرفة، 2006.

51- عشوي مصطفى، المدرسة الجزائرية إلى أين، الجزائر: دار الأمة، بدون تاريخ النشر.

52- علي سعيد إسماعيل، التربية السياسية للأطفال، القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، 2008.

53- عليمات محمد مقبل، النظام التربوي الأردني في ضوء الأنظمة التربوية المعاصرة، الأردن: جامعة اليرموك، بدون تاريخ النشر.

54- عمرو سيد إسماعيل، في التربية والتحول الديمقراطي: دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2007.

55- عمري بشير، حول السقوط وأزمة الخطاب السياسي بالجزائر، الجزائر: منشورات الاختلاف، 2002.

56- غيات بوفلجة، التربية والتعليم بالجزائر، (الطبعة الثانية)، وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع، 2006.

57- فاروق أحمد، شبل بدران، أسس التربية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1994.

58- فرج عبد اللطيف حسين، نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ما قبل وبعد عولمة التعليم، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2008.

59- فضيل عبد القادر، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع، 2009.

60- فلاح محمد العربي، سدنة العلمانية في الجزائر، الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2004.

61- كمال شطاب، حقوق الإنسان في الجزائر بين الحقيقة الدستورية والواقع المفقود (1989-2003)، الجزائر: الدار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2005.

62- محسن مصطفى، الخطاب الإصلاحي التربوي، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1999.

63- محسن مصطفى، التربية وتحولات عصر العولمة، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2005.

64- محمد بن عبد الله ، المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح، وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع، 2005.

65- مدبولي محمد عبد الخالق، الشرعية والعقلانية في التربية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1999.

66- مرسي محمد منير، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة: عالم الكتاب، 1996.

67- ناصر إبراهيم، فلسفات التربية، عمان: دار وائل للطباعة والنشر، 2001.

68- نجيب أمال، المدرسة والوعي السياسي، الإسكندرية: النيل للنشر والتوزيع، 1992.

69- ولد خليفة محمد العربي، الجزائر والعالم ملامح قرن وأصداء ألفية، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2001.

ب/ المقالات:

1- الجمال أحمد مختار، "النخبوية"، مجلة شؤون عربية، العدد 141، ربيع 2010، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية: مطبعة جامعة الدول العربية.

2- آل فهيد سعد بن سعود، "مشروع الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان، 2009-2014"، مجلة المعرفة، العدد 171، يونيو 2009.

3- بغورة صبحة، "التعليم في الجزائر، تراكمات الماضي وصراعات الحاضر"، مجلة المعرفة، العدد 176، نوفمبر 2009.

4- بن سلطان عمار، "نظام الاختراق والتغلغل ونشوء الظاهرة الإرهابية بالجزائر"، الدولة الوطنية والتحولات الدولية الراهنة، الجزائر: دار هومة، 2004.

5- بوجلال عبد الله، "العولمة وأثرها في الخصوصية الثقافية"، الدولة الوطنية والتحولات الدولية الراهنة، الجزائر: دار هومة، 2004.

6- خليفة عبد القادر حسن، عبد الله رقية محمد، "دور التعليم في تغييب الوعي السياسي"، "مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد 8، العدد 28، يوليو 2002.

7- شلبي محمد، "الأمن الوطني في ظل التحولات الدولية الراهنة"، الدولة الوطنية والتحولات الدولية الراهنة، الجزائر: دار هومة، 2004.

8- عبد الدائم عبد الله، "العرب والهجمة على التربية والثقافة"، التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، بيروت: مر كز دراسات الوحدة العربية، 2005.

9- عرابي محمد عباس، "المقاييس المعيارية للمناهج ونواتج التعليم"، مجلة المعرفة، العدد 171، يونيو 2009.

10- عمر ديدوح، "الصراع اللغوي في الجزائر"، مجلة المعرفة، العدد 176، نوفمبر 2009.

11- فروجة بلحاج، "الإصلاح التربوي في المنظومة التربوية الجزائرية ابتداءا من 2003"، مجلة campus، العدد 15، سبتمبر 2009.

12- محسن مصطفى، "إشكالية التربية وحقوق الإنسان"، التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2005.

13- وطفة علي أسعد، "معادلة التنوير في التربية العربية، رؤية نقدية في إشكالية الحداثة التربوية"، التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2005.

جـ/ الدساتير والمواثيق والقوانين:

1- دستور 1996 المعدل في 10 أفريل 2002.

2- الميثاق الوطني 1976.

3- أمر 76-35، المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396هـ الموافق لـ 16 أفريل 1976، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين.

4- أمر 03-09، مؤرخ في 14 جمادى الثانية عام 1424هـ الموافق لـ 13 أوت 2003، المعدل والمتمم للأمر رقم 76-35.

5- القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 مؤرخ في 15 محرم 1429هـ الموافق لـ 13 يناير 2008.

6- مرسوم تنفيذي رقم 08-315 مؤرخ في 11 شوال 1429هـ الموافق لـ 11 أكتوبر 2008، المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية.

7- أمر رقم 05-07 مؤرخ في 18 رجب 1426هـ الموافق لـ 23 أوت 2005، يحدد القواعد العامة التي تحكم التعليم في مؤسسات التربية والتعليم الخاصة.

د/ الوثائق الحكومية:

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التخطيط (المديرية الفرعية للإحصائيات)، السلسلة الإحصائية من 1962 إلى 2009.

هـ/ الدراسات غير المنشورة:

1- العقون سعاد، "دور المدرسة الأساسية في بناء الذات السياسية للتلميذ"، رسالة دكتوراه دولة غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم السياسية والإعلام، 2005.

2- حروش رفيقة، "تنظيم وتسيير المؤسسات التربوية الجزائرية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم الإقتصادية والتسيير، 2006.

3- سبرطعي مراد، "واقع الإصلاح التربوي بالجزائر"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة: قسم علم الإجتماع، 2008.

4- سراط عبد المجيد، "التخطيط التربوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم الإقتصادية والتسيير، 2006.

5- صياد بادية، "الإصلاح الإداري في الجزائر، دراسة حالة المنظومة التربوية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم السياسية والإعلام، 2008.

6- سميرة فرحاة، "دور الرسالة المدرسية في تحقيق الاستقرار السياسي والسيطرة الفكرية على ضوء تحليل مضمون كتاب مدرسي لمادة التربية المدنية لتلاميذ السنة أولى أساسي في الجزائر"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم السياسية والإعلام، 2007.

7- مرابط عبد الحكيم، "التعليم الأساسي والتنشئة السياسية في الجزائر (تجربة المدرسة الأساسية)"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم السياسية والإعلام، 2008.

8- مفراوي لقمان، "أزمة الهوية في السياسة التعليمية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: كلية العلوم السياسية والإعلام، 2005.

و/ الجرائد:

1- الخبر، العدد 3143، 2001/04/25.

2- الخبر، العدد 3766، 2003/04/20.

3- الخبر، 6 /2010/07.

4- الخبر، 3/2010/08.

5- الخبر، العدد 6620، 29 /2010/12.

6- الخبر، العدد 6261، 9 /2011/02.

7- الخبر، 6 /2010/10.

8- الخبر، 2010/05/19.

9- الشروق اليومي، العدد 2881، 22 مارس 2010.

10- الشروق اليومي، العدد 2910، 20 أفريل 2010.

11- الشروق اليومي، العدد 2986، 6 جويلية 2010.

12- الشروق اليومي، العدد 2987، 7 جويلية 2010.

13- الشروق اليومي، العدد 3016، 5 أوت 2010.

14- الشروق اليومي، العدد 3122، 23 نوفمبر 2010.

15- الشروق اليومي، العدد 3161، 2 جانفي 2011.

16- اليوم، 2000/06/11.

17- الأحرار، 2001/01/28.

18- الأحرار، 2001/05/24.

19- البلاد، 2002/06/24.

2/ باللغة الفرنسية:

A/ Books :

1- Benbouzid Boubkeur, la réforme de l'éducation en Algérie, Alger : casbah éditions, 2004.

2- Bennoune Mahfoud, éducation, culture et développement en Algérie, Alger: Marinoor-ENAG, 2000.

3- Chaïb Khaled, le president, Alger: ENAG editions, 2000.

4- Chaïb Khaled, plaidoyer pour une école créatrice de renaissance, Alger : Musk éditions, 2002.

5- cheurif Achour, la classe politique algérienne de 1900 à nos jours, Alger : Casbah éditions, 2001.

6- Tlemçani Rachid, état, bazar et globalisation, Alger : les éditions el hikma, 1999.

7- Tlemçani Rachid, élection et élites en Algérie, Alger : Chihab éditions, 2003,

8- Stora Benjamin, Algérie, histoire contemporaine 1830-1980, Alger : casbah éditions, 2004

B/ Articles:

1- Mustapha Madi, « l'élite arabisante et l'arabisation de la stratégie linguistique à la marginalisation par la langue » élites et société dans le monde arabe, Alger: Casbah éditions, 2007.

2- Ferroukhi Djamel et autres, « acquisition des connaissances dans le système éducatif algérien : processus maitrise ou aléatoire ? », les cahiers du cread, R/1/3, N°88-2009.

3- Ferroukhi Djmel, Mouhouni Malika, « réforme du système éducatif et perspectives scolaires à l'horizon 2024 », les cahiers du cread, R/1/3/N° 81-82-2007.

C/ Public documents:

1- Ministère de l'éducation, information statistiques, année 1979.

2- République Algérienne Démocratique et Populaire, ministère de l'éducation nationale, education pour tous, bilan d el'an 2000, Octobre 1999.

3- Centre national de documentation de presse et d'informations: Maison de presse, Kouba, Alger, 2001.

D/ papers:

1- EL WATAN, 30/05/2010.

2- EL WATAN, 12/10/2010.

3- le quotidien d'Oran, 27/09/1999.

3/ باللغة الإنجليزية:

A/ Books:

1- Green Thomas, predicting the behavior of the educational system, New York: Syracuse university Press, 1980.

B/ Articles:

1- Poggeler Franz, "educational science as apolitical science", Education, volume (20), 1979.

المواقع الإلكترونية:

1- www.ar.wikipedia.org/wiki.

تاريخ الإطلاع: 2001/01/13، الساعة 12:00.

2- صالح محمد رابح، "المنظومة التربوية بين الواقع المريض والإصلاح المزعوم"

www.hup/salahmed.maktoobblog.com

تاريخ الإطلاع: 2011/01/17، الساعة 09:20.

3- www.radioalgerie.dz/ar/index

تاريخ الإطلاع: 2011/01/17، الساعة 09:40.

4- يزيد بوعنان، "المنظومة التربوية، حلبة صراع دائم بين الجزائر وفرنسا"

www.dioe.net/wafa/sad/phd

تاريخ الإطلاع: 2011/01/17، الساعة 10:10.

5- www.montadaechouroukonline.com

تاريخ الإطلاع: 2011/01/17، الساعة 10:25.

6- www.arab-eng.org

تاريخ الإطلاع: 2011/01/19، الساعة 09:05.

7- www.maghress.com

تاريخ الإطلاع: 2011/01/19، الساعة 09:25.

8- www.djzairess.com

تاريخ الإطلاع: 2011/01/19، الساعة 09:40

9- www.Algeria360.com

تاريخ الإطلاع: 2011/01/19، الساعة 10:00.

10- www.djazairess.com.elbiled

تاريخ الإطلاع: 2011/01/21، الساعة 09:00.

11- www.elkhabar.info/forum

تاريخ الإطلاع: 2011/01/21، الساعة 10:00.

12- www.soceduc.com

تاريخ الإطلاع: 2011/01/21، الساعة: 10:40.

13- www.djazairnews.info/affaire

تاريخ الإطلاع: 2011/01/21، الساعة 10:40.

14- www.arabic.people.com.cn

تاريخ الإطلاع: 2011/03/08، الساعة 12:00.

15- www.maghrebia.com

تاريخ الإطلاع: 2011/03/08، الساعة 12:30.

16- www.ar.wikipedia.org/wiki.

تاريخ الإطلاع: 2011/03/31، الساعة 12:00.

الفـهرس

الفصل الأول: الإطار النظري للمنظومة التربوية وللإصلاح التربوي

الفصل الثاني: خلفيات ودوافع الإصلاحات في المنظومة التربوية بالجزائر

الفصل الثالث: التحديات الداخلية والخارجية لإصلاح المنظومة التربوية

الفصل الرابع: واقع وآفاق الإصلاح التربوي بالجزائر

Abstract :

This thesis deals with the reform of educational system in Algeria that started in 2000. In this year an important committee was established to look for efficient solutions to the different problems and obstacles that the educational system was suffering from. This committee contained 158 members belonging to different elites, and having opposed ideologies. So our problematic of this research is:

Was this educational reform influenced by politization and ideologisation, or was it simply conducted by scientific and pedagogic factors as any rational reform?

In order to respond to this problematic in a total and broad look, this thesis was divided into four related chapters:

The first chapter deals with theoretical framework of educational system and educational reform:

The second chapter talks about the historical background of educational system.

The third chapter tackles the national and international stakes and challenges of this reform

The last chapter looks for the findings and results of this reform. And whether it has succeeded or failed and why?

Concerning the findings of this research we cite,among others:

This reform was very influenced by ideologies of elites

The mondialization has affected this reform in many terms.

Educational system in Algeria is still suffering from an educational crisis.

ALGIERS UNIVERSITY 03
FACULTY OF POLITICAL SCIENCES AND INFORMATION
DEPARTMENT OF POLITICAL SCIENCES AND
INTERNATIONAL RELATIONS

THE REFORM OF THE EDUCATIONNAL SYSTEM IN ALGERIA BETWEEN THE DISCOURSE AND THE REALITY

2000-2010

***Dissertation presented in partial fulfilmemt of requirements for the degree of magister in political and administrative organisation*s**

Submitted by:
Messaoudi madjid

Under the surpervision of professor:
DR. Souad lagoune

2011-2012